Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9370746
Centre d'intérêt: 912

Simard Racette, Suzanne.

Elaboration d'un projet d'alphabétisation dans une polyvalente / par Suzanne Simard Racette. -- [Hull?] : S. Simard Racette, 1992.
vi, 115, [14] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. vi. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [116-118].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Alphabétisation * Polyvalente * Elaboration de projets * Difficulté d'apprentissage * Elaboration de programmes * Dépistage * Recherche-action * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Outaouais

Ce rapport relate la démarche suivie par une équipe d'enseignants de l'Outaouais dans le cadre d'une recherche-action portant sur l'élaboration d'un projet pour des élèves analphabètes, scolarisés en E.D.A.A. (enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) dans une polyvalente de l'Outaouais. Le but de la recherche était de comprendre le processus de sensibilisation qui se met en place entre les co-chercheurs qui poursuivent des objectifs d'action et de recherche. Dans cette perspective, la recherche suit l'évolution de l'équipe qui vise un objectif précis: rendre les analphabètes plus autonomes tout en impliquant tous les intervenants. Au terme du projet, l'équipe de recherche reconnaît la valeur de la recherche-action comme levier pour amener un groupe à un but commun. Le questionnaire de dépistage des élèves analphabètes est présenté à l'annexe 1.

Type de document:

9370746

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

SUZANNE SIMARD RACETTE

ÉLABORATION D'UN PROJET D'ALPHABÉTISATION DANS UNE POLYVALENTE

OCTOBRE 1992

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES ii

LISTE DES TABLEAUX iv

LISTE DES FIGURES iv

LEXIQUE POUR ABRÉVIATIONS v

RÉSUMÉ vi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1. VÉCU PROFESSIONNEL .....

A. Carrière en éducation 3

B. Rôle d'éducatrice et d'enseignante 5

C. Terrain de la recherche 7

D. Caractéristiques de la clientèle 8

CHAPITRE II. PROBLÈME À RÉSOUDRE.....

A. Description 11

B. Éléments de solution..... 14

C. But de la recherche 15

D. Limites de la recherche 17

CHAPITRE III. CADRE THÉORIQUE .....

A. Définition du phénomène d'alphabétisation 18

B. Les approches en alphabétisation des adultes.. 22

C. Les méthodes 27

D. Implications théoriques et pratiques 32

CHAPITRE IV. MÉTHODOLOGIE

A. Visions sur la recherche-action 36

B. Démarche méthodologique retenue 41

C. Équipe de recherche 47

D. Élèves touchés par l'intervention 49

E. Instruments utilisés 50

F. Échéancier 52

G. Contraintes au niveau de la recherche 53

CHAPITRE V. RÉALISATION DU PROJET

Phase I: diagnostic 57

Phase II: instrumentation 77

Phase III: application 95

Phase IV: résultats 100

Rédaction du rapport 112

CONCLUSION 113

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

1. Schéma de la recherche 44
2. Échéancier du chercheur 52

LISTE DES FIGURES

1. Processus de communication 33
2. Processus de recherche-action 38

LEXIQUE POUR ABRÉVIATIONS

EDAA - Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

CSRLV - Commission scolaire régionale La Vérendrye

T.G.A.- Trouble grave d'apprentissage

CSOH - Commission scolaire Outaouais-Hull

M.S.A.- Mésadaptés sociaux affectifs

T.E.S.- Technicienne en éducation spécialisée

UQAH - Université du Québec à Hull

CSD - Commission scolaire des Draveurs

CECM - Commission des écoles catholiques de Montréal

M.E.Q.- Ministère de l'éducation du Québec

Résumé

Ce rapport relate la démarche suivie par une équipe d'enseignants de l'Outaouais dans le cadre d'une recherche-action portant sur l'élaboration d'un projet d'alphabétisation pour des élèves en difficulté d'apprentissage, au niveau secondaire.

Leur but était de comprendre le processus de sensibilisation qui se met en place entre les co-chercheurs qui poursuivent des objectifs d'action et des objectifs de recherche.

Dans cette perspective nous pouvons suivre l'évolution de l'équipe qui poursuit un objectif précis: rendre les analphabètes plus autonomes tout en impliquant tous les intervenants.

Au terme du projet, l'équipe de recherche reconnaît la valeur de la recherche-action comme levier pour amener un groupe à un but commun.

INTRODUCTION

Ce rapport relate la démarche suivie par une équipe d'enseignants dans le cadre d'une recherche-action, dans le but d'élaborer un nouveau service pour des élèves analphabètes, scolarisés en E.D.A.A. dans une polyvalente de l'Outaouais.

En tant que chercheur, j'ai mené cette recherche avec trois de mes collègues, du début à la fin. Ensemble, nous nous sommes fixé des objectifs, nous avons choisi du matériel et une méthode; nous avons distribué les tâches et nous nous sommes souvent remis en question.

Ce rapport comporte donc six parties. La première, intitulée "Vécu professionnel", présente mon milieu de travail et décrit ma situation comme enseignante et chercheur.

Le "**Problème à résoudre**" est abordé en seconde partie et démontre les problèmes vécus par les élèves et ceux rencontrés par les enseignants du milieu.

Le "**Cadre théorique**" fait l'objet du troisième chapitre. Il donne un compte-rendu des écrits consultés sur l'alphabétisation et sur la recherche-action.

Pour ce qui est de la quatrième partie, la "**Méthodologie**", elle présente une vision sur la recherche-action, la démarche méthodologique retenue, l'équipe de recherche, les élèves visés par la recherche, les instruments utilisés, l'échéancier du chercheur et les limites de la recherche. Les noms des co-chercheurs sont fictifs, à leur demande.

Le cinquième chapitre, sous le titre "**Réalisation du projet**", raconte le vécu du projet tout au long des quatre phases de la recherche et dresse le bilan des résultats.

Finalement, la "Conclusion" énonce ce que le chercheur ressent à partir de ce qu'il a analysé et annonce les projections possibles.

CHAPITRE I

VÉCU PROFESSIONNEL

A. Ma carrière en éducation:

Diplômée de l'Ecole normale de Senneterre en 1960, j'ai enseigné un an au primaire. J'ai ensuite décidé de rester à la maison, le temps d'élever mes enfants.

En 1970, je reviens à l'enseignement. Je travaille alors durant deux ans, dans un Centre d'accueil pour déficients. J'y enseigne la psycho-motricité et les arts à des élèves de treize (13) à dix-sept (17) ans, déficients moyens.

De 1972 à 1975, j'enseigne au primaire, dans une école située dans un quartier défavorisé. J'ai une classe spéciale de quinze (15) élèves qui ont des troubles graves d'apprentissage et/ou des troubles de comportement.

En 1975, j'enseigne au secondaire et je m'inscris au BACC d'enseignement spécialisé en enfance inadaptée, car j'enseigne à des déficients légers caractériels. Je ne quitterai plus ces élèves dits inadaptés, car une longue histoire d'amour va se tisser entre eux et moi. Durant sept ans, soit de 1976 à 1983, j'enseigne à l'Étape de Val d'Or, un centre d'accueil pour délinquants et mésadaptés socio-affectifs. De plus, durant ces quatre dernières années, je suis chef de groupe et responsable d'école.

J'y fais de la rééducation du langage, en collaboration avec une orthophoniste de la CSRLV (Commission scolaire régionale La Vérendrye) et du dénombrement flottant en français et en mathématiques, pour les analphabètes et les T.G.A. (trouble grave d'apprentissage).

Dans l'Outaouais, en 1983, je prends une année sabbatique. En 1984, je suis engagée par la C.S.O.H. (Commission scolaire Outaouais-Hull) pour un nouveau poste, celui d'enseignante-responsable d'une classe de mésadaptés socio-affectifs (M.S.A.) à la polyvalente Le Carrefour de Gatineau. On y reçoit des élèves de différents niveaux: pré-secondaire, sec.I et sec.II, de même que des élèves du secteur pratique.

B. Mon rôle d'éducatrice et d'enseignante

Dans cette classe de MSA, je dois individualiser le travail de chacun en français, en sciences, en formation et en arts, selon son niveau. Je leur donne aussi des cours d'ateliers légers: pyrogravure et cuir ciselé. Tout en respectant les programmes de chaque niveau, mon but premier est d'apprivoiser ces jeunes, de les réconcilier avec le monde des adultes et de leur prouver qu'ils peuvent être bons dans un domaine quelconque. Une grande partie de ma tâche touche la rééducation: contact régulier avec les parents par l'agenda où l'on note quotidiennement les bons et les mauvais comportements de l'élève ainsi que ses notes obtenues. Je collabore avec les travailleurs sociaux, les éducateurs/trices (si le jeune est en centre d'accueil), le travailleur social et le psychologue de l'école. De plus, je travaille en étroite collaboration avec les techniennes en éducation spécialisée (T.E.S.) de l'école. Plusieurs heures par semaine sont consacrées aux rapports et aux études de cas. Un encadrement très serré est mis en place pour ces élèves et j'en assume la responsabilité comme tuteur du groupe.

Deux autres enseignants en E.D.A.A. complètent l'équipe pour les cours de mathématiques, anglais et éducation physique. J'occupe ce poste durant deux ans et c'est lors de cette deuxième année à Carrefour que j'entreprends ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull, (U.Q.A.H.).

C. Terrain de la recherche:

Au moment de la recherche, en 1986-87, j'enseigne à la polyvalente Le Carrefour de Gatineau. Je suis employée de la CSD (Commission scolaire des Draveurs). Les budgets sont coupés partout et Le Carrefour perd sa classe MSA.

Ma nouvelle tâche est d'enseigner les arts plastiques, au secteur pratique, à cinq groupes d'une quinzaine d'élèves, garçons ou filles. De plus, j'enseigne la couture et les soins personnels à des groupes de jeunes filles.

Ce contact avec des élèves de 14 à 18 ans me révèle un grave problème: plusieurs ne savent à peu près ni lire, ni écrire: de vrais analphabètes.

Cette année-là, le Carrefour compte 1912 élèves répartis comme suit:

unité I	417 élèves de sec I
unité II	407 élèves de sec II
unité III	340 élèves de sec III
unité IV	270 élèves de sec IV
unité V	191 élèves de sec V
unité VI	191 élèves de pratique

P.L. (Professionnel long) 84 élèves

Déficients légers 12 élèves

D. Caractéristiques des élèves de l'unité VI

A l'unité VI, la plupart des élèves présentent des troubles d'apprentissage détectés au primaire. Plusieurs ont aussi développé des troubles de comportement.

Sur 191 élèves, environ 60% fonctionnent au niveau de la quatrième ou cinquième année du primaire, en français et/ou en mathématiques, selon les résultats aux tests de classement à leur entrée à la polyvalente.

15% se situent au niveau de la 6e année,

10% se situent au niveau de la 3e année,

5% sont des doubleurs de sec I,

10% sont analphabètes.

Ces élèves sont répartis en neuf groupes et sont confiés à 12 enseignants. Tous les intervenants (la direction, les professionnels, les enseignants et le personnel de soutien) tentent de développer chez ces élèves, la plus grande autonomnie possible.

Presque 50% de nos élèves sont considérés comme ayant des troubles graves d'apprentissage parce qu'ils accusent un retard scolaire de trois ans et plus. En raison de leur âge, ces élèves devraient être au sec I, II ou III. Les échecs répétés de plusieurs d'entre eux ont engendré des troubles de comportement. Plusieurs sont dévalorisés et ont honte d'être au secteur pratique. Car, faut-il le dire, ce secteur n'a pas très bonne réputation, à l'école. Les élèves qui en font partie sont souvent considérés comme "pas bons", "déficients" et incapables de donner un bon rendement, par les élèves du secteur régulier.

Nos élèves de niveau pratique ont un vocabulaire très limité, un piètre pouvoir de concentration et ont souvent une mémoire à long terme déficiente. Avec eux, il faut toujours recommencer. Quand ils s'expriment verbalement, plusieurs mots sont mal employés. Souvent, leurs énoncés ne sont pas clairs et certains élèves ont même de la difficulté à structurer leur pensée.

Quand ils écrivent, les phrases de ces élèves ne sont pas complètes et sont mal orthographiées. Certains ont de la difficulté à lire un message simple et plusieurs sont incapables d'écrire un message compréhensible.

Plusieurs de ces élèves sont bloqués par la peur de l'échec et ne voient pas la nécessité de faire des efforts en français et en mathématiques. Tout ce qui les intéresse, ce sont les ateliers pratiques dans un domaine ou l'autre: mécanique, menuiserie, soudure, cuisine, soins personnels, couture, arts ou ateliers légers.

Tout cela annonce bien le problème à résoudre, décrit au chapitre suivant, les éléments de solution retenus, de même que le but de la recherche.

CHAPITRE II

PROBLÈME À RÉSOUDRE

A. Description

Ce fut pour moi, tout un choc, d'atterrir dans ces groupes du secteur pratique et de me rendre compte qu'environ 10% des élèves étaient analphabètes. En classe MSA, j'avais bien reçu quelques élèves de pratique, mais ils fonctionnaient au moins, au niveau d'une quatrième année du primaire.

Le choc fut d'autant plus grand quand j'appris qu'on ne faisait presque rien pour ces élèves! Je me suis donc posé des questions.

- Pourquoi certains élèves scolarisés depuis neuf ou dix ans ne savent-ils pas encore lire?

- L'école québécoise des années 80 formerait-elle des analphabètes?
- Comment remédier à cette situation?
- Faudrait-il changer le curriculum?
- Devrait-on planifier un service spécialisé pour ces élèves?
- Devrait-on créer du matériel pédagogique nouveau?
- Devrait-on adapter du matériel déjà existant?

La présente recherche ne va pas répondre à toutes ces questions. Elle va tenter de démontrer comment on a planifié un service spécialisé pour nos analphabètes.

A la polyvalente Le Carrefour, au niveau EDAA en français, chaque élève travaille à son niveau avec du matériel individualisé. Or, pour fonctionner avec ce système, il faut avoir au moins les acquisitions d'une troisième année du primaire: c'est-à-dire, connaître tous les sons et savoir lire.

À l'école, aucun matériel n'existe pour ceux qu'on dit analphabètes et personne n'a le temps d'en préparer. Ce qui me frappe, par rapport à l'Étape où je travaillais avant, c'est qu'ici, il n'y a pas de dénombrement flottant pour apprendre à lire et écrire à ces jeunes.

Ces analphabètes font donc souvent de l'occupationnel et n'apprennent pas grand-chose, sauf copier, quand ils sont en classe. Ils y sont rarement, d'ailleurs. Plutôt que d'étaler leur ignorance devant leurs copains, ils s'organisent pour déranger tout le monde et se faire mettre à la porte dès qu'il leur faut écrire.

Les enseignants se plaignent des problèmes causés par les analphabètes et chacun essaie de leur faciliter la tâche, mais il ne se fait rien de structuré. Les jeunes écrivent au son et leurs mots sont difficiles à décoder.

En même temps, on constate que nos grands analphabètes qui sont placés en stages sur le marché du travail, ne réussissent pas à s'intégrer dans ce monde où savoir lire et écrire est essentiel.

Consciente de tous ces problèmes, il m'apparaît impérieux de trouver une solution pour aider ces élèves.

B. Eléments de solution

Lors d'une rencontre avec mon directeur d'unité, je lui fais part de mes observations et lui expose les problèmes rencontrés par les enseignants face aux analphabètes. Je lui manifeste mon désir de travailler avec quelques collègues afin de planifier un service pour ces élèves.

En réunion d'unité, le directeur annonce aux enseignants que j'ai décidé de faire porter mes recherches sur les analphabètes.

Comme il est plus facile d'implanter du nouveau dans un secteur si les gens ont participé au projet, je décide de former une équipe pour faire une recherche-action. Le thème en sera l'alphabétisation à l'école secondaire.

C. But de la recherche:

Le but de la présente recherche est de comprendre le processus de sensibilisation qui se met en place entre les co-chercheurs dans le cours d'une recherche-action.

Les objectifs fixés sont de deux types:

1° <u>les objectifs d'action:</u>

- élaborer un projet d'alphabétisation avec une équipe d'enseignants de l'unité VI
- trouver du matériel pédagogique adéquat pour les analphabètes
- améliorer l'autonomie des élèves visés
- sensibiliser les parents des analphabètes et obtenir leur collaboration

2° <u>les objectifs de recherche</u>

- acquérir de nouveaux savoirs sur l'alphabétisation et la recherche-action
- susciter la prise en charge collective
- favoriser des actions communes

Avec une philosophie humaniste en tête, nous avons défini et élaboré un projet qui répond aux besoins de nos élèves analphabètes.

Le tableau présenté en page 44 démontre la démarche suivie durant la recherche.

Pour avoir droit de parole, le chercheur a dû s'engager dans l'action, sur le terrain. Ensemble nous avons fait l'inventaire des renseignements recueillis lors de la recherche bibliographique sur l'alphabétisation. Avec ce partage de connaissances, nous avons pu choisir la couleur et la forme que nous voulions donner à notre projet: trouver une façon de travailler avec les analphabètes pour qu'ils deviennent plus autonomes. En fait, un projet qui se situe à mi-chemin entre l'alphabétisation scolarisante et l'alphabétisation populaire.

D. Limites de la recherche:

La présente recherche ne visait que l'élaboration d'un nouveau programme pour aider les analphabètes de l'unité VI à devenir plus autonomes. Au départ, le projet ne prévoyait pas l'implantation de ce programme bien qu'il en sera question dans ce rapport.

Au chapitre suivant, nous verrons les résultats de la recension des écrits sur l'alphabétisation et sur la recherche-action.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

Avant de poursuivre cette recherche, il était primordial pour le chercheur d'éclaircir ce qu'était l'alphabétisation, de recenser les méthodologies et de connaître plus précisément les caractéristiques générales des analphabètes.

A. Définition du phénomène d'alphabétisation

- <u>Problème de l'analphabétisation chez les adultes:</u>

Au Québec, plusieurs adultes ne savent pas lire et écrire. Le problème de l'analphabétisme adulte touche d'abord les personnes de plus de quarante (40) ans, celles du troisième (3e âge), les immigrants, les déficients mentaux et certains détenus.

Hautecoeur (1982a) dit que plus de femmes que d'hommes sont analphabètes et il décrit la nouvelle situation des analphabètes instruits: des jeunes dans la vingtaine, scolarisés pendant une dizaine d'années qui n'ont même pas les acquis d'une première secondaire.

- <u>Caractéristiques de l'analphabète adulte:</u>

Hautecoeur rapporte les propos de Serge Wagner, du collectif Alpha-détenus: "D'une façon générale, les analphabètes sont des chômeurs, des assistés sociaux, des travailleurs saisonniers non qualifiés ..." (Hautecoeur 1982b, p.21). Il ajoute:

- "être analphabète, c'est ne pas posséder le code de communication écrite (i.e. lire et écrire) dans une société où ce code est largement utlisé."
- "être analphabète, c'est aussi être limité et aliéné dans sa faculté d'utiliser la langue à la fois écrite et parlée pour dire la réalité."
- "être analphabète, c'est aussi un problème culturel. C'est percevoir d'une certaine façon - et à l'aide de certains mots - la réalité."
- "être analphabète, c'est également avoir une expérience de vie considérable (survie) teintée de résignation de culpabilité et de révolte."

- "être analphabète, c'est être handicapé à cause de sa non-scolarisation." (Hautecoeur 1982b, p.23)

- <u>L'alphabétisation, démarche éducative auprès des adultes:</u>

Telle que définie par le Petit Robert, l'alphabétisation couvre l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux analphabètes. Dans Alpha 80, Hautecoeur (1982a) cite Serge Wagner, alors alphabétisateur auprès des détenus. Selon lui, l'alphabétisation s'insère dans une perspective globale de développement culturel et social des classes défavorisées. Pour certains autres alphabétisateurs, l'alphabétisation n'est pas un but en soi, mais plutôt un moyen permettant aux analphabètes d'apprendre à lire, à écrire, à compter, à parler, à écouter, à agir, afin de mieux se prendre en main et pour leur permettre de répondre davantage et ensemble à leurs besoins.

L'alphabétisation est pour l'analphabète le moyen de cesser d'être dominé par ceux qui sont scolarisés et ont le pouvoir.

- <u>L'analphabétisme chez les jeunes:</u>

Dans nos polyvalentes, au Québec, des centaines de

jeunes scolarisés depuis une dizaine d'années ne savent toujours pas lire et écrire. Une démarche d'intervention éducative s'impose pour leur faire acquérir le code du langage écrit car les analphabètes sont confrontés chaque jour à leur handicap. Si on veut qu'ils soient préparés à affronter les situations nouvelles ou imprévues qui les attendent dans le monde des adultes, il faut qu'ils possèdent le code écrit utilisé par les autres.

Boyer (1982) dit que "les analphabètes de son école sont privés d'un code connu et utilisé par la majorité des jeunes de leur âge. De ce fait, ils sont marginalisés. D'autant plus que c'est une des principales raisons qui les a fait dévier du secteur régulier, au secteur pratique." La situation des analphabètes n'étonne pas quand on parle du Tiers-Monde, mais ça fait scandale quand ça se passe au Québec, une société dite développée.

Nos jeunes sont socialement handicapés, sans savoir, sans avoir, disent Cartier et Houle (1981). Ils peuvent bien se sentir en retrait de la société. Ils peuvent même être considérés comme handicapés, au même sens qu'un manchot face à un individu normal.

Avec ces élèves analphabètes, comme le dit si bien Freire (1974), on ne parlera pas d'alphabétisation sans parler de "conscientisation". Il faudra montrer aux analphabètes qu'on peut utiliser sa liberté pour transformer sa condition sociale.

B. Les approches en alphabétisation des adultes

Nos recherches nous ont montré qu'il existe quatre sortes d'approches différentes en alphabétisation. Comme le mentionne Pothier (1981c), chacune de ces approches possède des caractéristiques spécifiques. Toutefois, il est important de souligner que chacune a été pensée pour des adultes.

1- L'alphabétisation scolarisante est celle qui est organisée et implantée par le système scolaire et qui ordinairement a lieu à l'école. Selon Hautecoeur (1982a), on y parle de clientèle et de recrutement, de professeurs, de classes, de cours et de manuels. Selon cet auteur, des questions se posent. Faut-il absolument partir des besoins pour que l'alphabétisation soit plus pratique et colle à la réalité? Selon certains intervenants, l'alphabétisation devrait être immédiatement suivie de changements visibles.

Faudrait-il donc apprendre à lire et à écrire pour avant tout, mieux se soumettre aux exercices obligatoires de la socialisation programmée? Il n'y a rien de plus déprimant que de remplir un formulaire d'impôt. Pourtant, c'est obligatoire et il faut savoir lire pour le faire. Faudrait-il baser les apprentissages sur les besoins et non les désirs? sur les devoirs et non le plaisir? Hautecoeur conclut que non. Il faut que les appprenants aient du plaisir à apprendre. "Écrire une lettre, écrire un texte libre, c'est déjà modifier les règles du jeu forcé." (Hautecoeur, 1982a, p.54)

Pour ce qui est de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, le processus d'alphabétisation doit être complet. Tout en créant un environnement éducatif spécial pour l'analphabète, la première phase devrait être celle de l'accueil et pré-alphabétisation; là où il n'y a rien de scolarisant, soulignent les différents alphabétiseurs.

Dans un premier moment, on apprend à écrire son nom, son adresse et ceux des autres; c'est une première prise de conscience individuelle et de groupe. Dans cette première phase, l'élève apprend à lire le quotidien et à écrire pour ses besoins urgents. Il faut aussi regarder toute la

dimension d'échanges, de critique et de socialisation qui est présente durant ces premiers instants; l'élève développe ainsi un nouveau savoir-faire. Cette pré-alphabétisation situera l'élève et lui donnera des moyens dans différentes situations de vie. On ne lui apprendra pas seulement à lire et à écrire, mais on l'aidera aussi à comprendre ses situations. Il faut, non seulement, rendre l'analphabète conscient d'une situation, mais capable de la régler.

L'analphabète étant concret, travaillera d'abord avec du concret et du pratique. Il développera des savoir-faire et en même temps, un savoir-être. Il apprendra ainsi son rôle social. Puis ensuite, s'il le désire, il pourra passer à la scolarisation avec un rythme plus accéléré. Pour lui, il deviendra possible d'apprendre la grammaire, les mathématiques et tout ce qu'il voudra apprendre. L'impossible sera pour lui, possible. Il pourra se perfectionner, se former ou élargir sa culture avec dignité au même titre que les autres.

Cette possibilité sera réalisable en démystifiant le savoir auprès des analphabètes et en sensibilisant la population immédiate au problème de l'analphabétisme, i.e.

dédramatiser l'analphabétisme, surtout auprès des parents de ces élèves.

2- L'alphabétisation populaire, selon Hautecoeur (1982a), s'inscrit dans une intervention de groupe avec un encadrement et un contexte différents de l'alphabétisation scolarisante. L'accent est mis sur la conscience personnelle et sociale de l'apprenant ainsi que sur le développement de la pensée critique: la maîtrise du code de la langue ne peut se faire sans le développement de la pensée qui, à son tour, doit apprendre à voir et à nommer les réalités environnantes. Alors que l'alphabétisation scolarisante s'inscrit dans un processus de formation générale, la seconde s'inscrit plutôt dans une perspective d'éducation populaire, de promotion culturelle des milieux populaires.

"L'alphabétisation populaire se définissant comme pratique sociale, ses objectifs, ses contenus et ses modalités s'inspireront des acquis de l'éducation populaire. Les alphabétisateurs postulent que l'alphabétisation doit être une occasion de prise de conscience d'une situation globale d'exploitation. Cette alphabétisation se situe dans une perspective d'appropriation du savoir et du pouvoir par les couches populaires." (Hautecoeur 1982a, p.25)

3- L'alphabétisation de survie concerne plus spécifiquement les immigrants qui arrivent au pays, parfois analphabètes dans leur langue d'origine, souvent ne parlant pas et ne comprenant pas la langue du pays d'adoption. Cette approche vise donc, à l'intérieur d'une brève période de temps, à donner à ces immigrants, les bases suffisantes en lecture et écriture pour se débrouiller dans leur nouvelle culture. Cette forme d'alphabétisation utilise largement les stimulations et le matériel présents dans les situations quotidiennes auxquelles sont confrontés les réfugiés.

4- La conscientisation, selon Freire (1974), c'est le développement critique d'une prise de conscience de la réalité dans laquelle on vit. Au Brésil, Freire part de la "conscience dominée" des milieux brésiliens et veut atteindre la "conscience libérée".

À "l'éducation-domination", il oppose l'"éducation-libération". Il s'agit de promouvoir chez le peuple touché par une action éducative, une conscience claire de sa situation objective.

La conscience dominée dont parle Freire est l'expression de la domination qu'un petit nombre de gens exerce

dans chaque société sur la grande masse du peuple. Par conséquent, Freire conçoit l'éducation comme une "pratique de la liberté, qui est un acte de connaissance, une approche critique de la réalité". (Freire, 1974, p.95) Au Brésil, Freire poursuit le même but que les alphabétisateurs du Québec soit: conscientiser les analphabètes pour qu'ils deviennent autonomes.

Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, continue Freire, mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel il vit.

C. Les méthodes

Voyons maintenant quelles sont les méthodes le plus souvent utilisées au Québec et en France pour l'alphabétisation des adultes. Pothier (1981a et b) en présente huit; elle les analyse et les regroupe en deux catégories.

La première partie concerne celles qui favorisent une alphabétisation scolarisante:

1 - **La méthode PAV** (phonétique audio-visuelle) est une approche d'abord phonétique; l'accent se trouve sur les sons et non sur les lettres. Elle est semi-programmée: d'abord conçue pour du travail individuel, elle comporte néanmoins des séquences d'enseignement collectif ou semi-collectif avec 40 cassettes et des dossiers d'étude. (Pothier 1981a et b)

2 - **La méthode AS** (approche syllabique) vise l'intégration du français oral et écrit en favorisant l'association dessin-son-graphie par la mémoire visuelle qui joue le rôle de support. Conçue pour du travail individuel, elle peut être aussi utilisée en sous-groupe. (Pothier 1981 a et b)

3 - **"Lire...écrire et réfléchir"** est une méthode dans laquelle les thèmes deviennent des pivots pour tout le travail à faire. La pédagogie proposée se veut non-directive et centrée sur l'étudiant et son milieu de vie. L'approche est surtout syllabique, mais l'image est beaucoup utilisée comme support aux apprentissages proposés. Les thèmes sont choisis par les étudiants et selon leurs intérêts. (Pothier 1981 a et b)

4 - "De l'écoute à la lecture:" est une méthode qui comprend cinq cahiers menant l'étudiant aux portes du secondaire. La démarche proposée comporte des exercices d'audition et de syllabation et une initiation progressive à la grammaire. Cette méthode est la plus connue et la plus ancienne aussi. (Pothier 1981 a et b)

5 - "Lire ... écouter... parler...écrire..." produite par une équipe de formateurs d'adultes vise à couvrir les programmes du primaire. Des thèmes sont proposés et l'ensemble du matériel est assez considérable. (Pothier 1981 a et b)

Les cinq méthodes ne sont cependant pas facilement accessibles. Seule, la quatrième est publiée chez Guérin.

La deuxième partie du travail de Pothier fait référence aux méthodes qui favorisent une alphabétisation populaire et réunit des approches fort variées. Un dénominateur commun, cependant, regroupe ces approches: c'est l'analyse du milieu de vie, des conditions sociales dans lesquelles se trouvent les analphabètes et l'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe indissociable de

l'alphabétisation. On parle ici de groupes populaires et de leur démarche, plutôt que de méthode. Il faut souvent comprendre leur façon de travailler et en extraire la démarche.

1 - "L'alphabétisation à repenser". Ce texte relate les dix années d'expérience en alphabétisation au Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles. Il analyse et critique l'expérience du Carrefour, en plus de fournir une description détaillée et exhaustive de 45 heures de travail en atelier avec un groupe de participants.
(Pothier 1981 a et b)

2 - Série de documents produits par Aloyse Freitag et Doris Weber du Ministère de l'Immigration relatant le travail accompli dans les COFI. Toute leur démarche a été expérimentée avec les réfugiés du sud-est asiatique (les "boat-people"). Cette approche vise à rendre les immigrants fonctionnels dans leur nouvelle société.
(Pothier 1981 a et b)

3 - "Une place dans notre soleil". Ce rapport relate l'insertion d'une démarche d'alphabétisation à l'in- l'intérieur d'un projet coopératif ayant ses objectifs propres et dans lequel alphabétiser devient un atout

nécessaire à la poursuite des objectifs.
(Pothier 1981 a et b)

On pourrait aussi ajouter les publications des intervenants français pour leur travail auprès des immigrants. Pothier nomme seulement les principaux concepteurs en indiquant où on peut se procurer leurs oeuvres:.

. le Collectif d'alphabétisation dont on peut trouver des publications chez l'éditeur François Maspero.

. le Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion (CLAP) qui édite ses propres publications.

. l'association pour la diffusion des aides pédagogiques (ADAP)

D- Implications théoriques et pratiques

Étant donné ces définitions, le chercheur a voulu savoir quels étaient les besoins spécifiques des élèves dits analphabètes afin d'éclairer le choix d'une approche et d'une méthode particulière.

Les analphabètes ont besoin de connaître et de défendre leurs droits, dit Hautecoeur (1982 a et b). Ils ont besoin de se sentir utiles, de développer leurs talents et leurs habiletés. Ils ont besoin d'apprendre à lire, à écrire, à compter, à parler, à écouter, à réfléchir et à agir. Les analphabètes ont surtout besoin de quelqu'un qui les aide à se prendre en main.

Selon Cartier et Houle (1981), l'analphabète a surtout besoin d'être reconnu comme ayant une valeur. On doit le respecter dans son rythme, le laisser évoluer dans une atmosphère amicale, sans compétition. Il faut à tout prix lui enlever sa peur de l'hérédité qui le paralyse.En même temps, on lui enlèvera le doute de l'incapacité totale; pour lui, on démystifiera l'analphabétisme comme maladie incurable. Ainsi,on arrivera peut-être à le sortir de son isolement et on l'amènera à se faire des amis. En apprenant

à lire, il deviendra égal à ses pairs et cessera de vivre caché, ignorant et sans espoir.

En plus de prévoir faire lire et écrire les analphabètes, il faudra leur apprendre à parler et réfléchir, pour qu'ils développent leur pensée critique. Ainsi, ils auront quelque chose à dire et comprendront ce que les autres disent. Tout ce processus dessine un trio inséparable (voir fig. 1,)

Nos analphabètes pourront ainsi récupérer des mots pour dire leur réalité, afin de devenir plus autonomes.

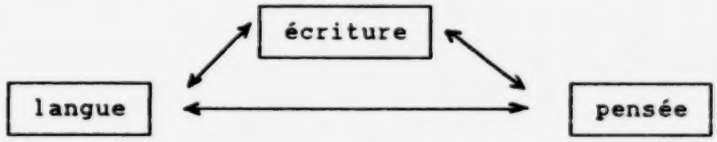


Figure 1.

Processus de communication.(Pothier, 1981c, p.25)

Selon Grawe (1978), le plus important, c'est l'atmosphère qui prévaut en classe. Les quatre composantes qu'elle met dans son programme ALPHA rejoignent bien les idées du chercheur. Il faut trouver d'abord de l'amour et de la chaleur dans un programme d'alphabétisation. Ensuite,

l'élève doit y être reconnu comme ayant une valeur. De plus, pour diminuer les tensions, on y trouvera du plaisir et de l'humour. Finalement, on favorisera la participation de l'élève en lui faisant prendre des décisions significatives. À tout prix, on évitera d'utiliser du matériel d'enfant.

"Pour apprendre, l'analphabète doit être à l'aise et se sentir libre de s'exprimer." (Hautecoeur 1982a)

Ayant clarifié ses postulats face à l'alphabétisation, le chercheur réalise que l'équipe qu'il veut former, devra utiliser une méthode qui assurera aux analphabètes des apprentissages simples dont ils se serviront rapidement et qu'ils sauront nécessaires dans leur vie de tous les jours. Ces élèves pourront ainsi comprendre davantage la société dans laquelle ils vivent et découvriront le rôle qu'ils doivent y tenir, tout en sortant de leur isolement.

Pour répondre à ces critères, l'équipe devra choisir après analyse, une des méthodes citées plus haut et voir si elle peut être appliquée telle quelle ou être modifiée.

Si cette équipe veut jouer efficacement son rôle d'alphabétisateur, elle devra prévoir un moyen pour sortir les analphabètes de la dépendance de tout le monde, pour répondre réellement à leurs besoins, souvent inavoués.

Ainsi, ces élèves pourront espérer faire des apprentissages qui ont un sens pour eux et une résonnance immédiate dans leur quotidien.

Au chapitre suivant, nous verrons la méthodologie suivie au cours de la recherche.

CHAPITRE IV

LA MÉTHODOLOGIE

A. VISION SUR LA RECHERCHE-ACTION

Pour que la recherche-action devienne le fil conducteur de ce travail, le chercheur a basé sa démarche sur les écrits recensés.

Des auteurs qui traitent de la recherche-action soulignent qu'elle mène à l'action sociale (Kurt Lewin, 1946), qu'elle vise à découvrir des faits et à aider la transformation de certaines conditions ressenties comme insatisfaisantes par la communauté (Rapoport, 1973); elle aide les enseignants d'une équipe à modifier leur curriculum pour résoudre les problèmes d'apprentissage de leurs élèves. (Taba, 1985)

Cohen et Manion (1980) précisent que la recherche-action est une intervention sur une petite échelle dans le fonctionnement du monde réel et une observation rigoureuse des effets de cette intervention. En étant habilités à de nouvelles méthodes, les participants aiguisent leur pouvoir d'analyse et rehaussent leur connaissance de soi. La recherche-action injecte des approches innovatrices pour enseigner et apprendre, tout en étant dans le système; elle améliore aussi la communication entre les participants.

Pour ce qui concerne le processus vécu en groupe, Cohen et Manion (1980) décrivent les étapes à traverser:

1 - identification et formulation du problème perçu;
2 - discussions et négociations avec les parties intéressées;
3 - recherche bibliographique;
4 - reformulation ou redéfinition du problème initial sous forme d'hypothèses vérifiables ou ensemble d'objectifs;
5 - sélection des procédures de recherche: échantillonnage, choix de matériel, méthodes;
6 - choix de procédures d'évaluation;
7 - implantation du projet lui-même et cueillette des données;
8 - interprétation des résultats et conclusion.

Le Boterf (1981) mentionne sensiblement les mêmes étapes que Cohen et Manion, mais il les regroupe en quatre phases:

1 -le diagnostic

2 -l'instrumentation

3 -l'application

4 -les résultats

Le Boterf illustre son processus par un triangle (voir figure 2, ci-dessous)

Selon lui, le processus fonctionnera en alternance: d'une part...l'action, de l'autre...la recherche et la formation. L'action alimente la recherche; la recherche et/ou la formation prépare l'action.

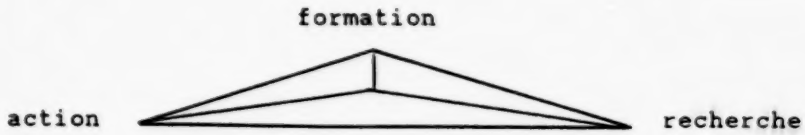


Figure 2.

Processus de recherche-action.

Pour Le Boterf, il y a négociation permanente entre les trois pôles de la recherche pour y trouver un équilibre. Tout dépend du contexte et du temps disponible, mais il faut parfois privilégier un des pôles, à cause des contraintes.

Dans la recherche-action, il n'y a pas une méthode, mais des méthodes différentes, selon les projets. Avec la recherche-action, on part des problèmes réels des gens impliqués et non des hypothèses des chercheurs.

Le Boterf précise que le projet doit être contextualisé: bien situé dans le temps, dans l'espace et avoir une vraie grandeur.

Pour réussir, en recherche-action, Whyte, Hamilton et Dorsey (1964), soulignent qu'il faut d'abord avoir un mandat clair, avant la recherche. De plus, tous les domaines de l'organisation touchée par la recherche doivent être au courant et d'accord avec l'expérience, avant qu'elle ne débute.

Il faut une décision de groupe pour maintenir un changement, affirme Sanford (1970). Ainsi, tous ceux concernés et pleinement conscients du changement à apporter,

peuvent libérer les énergies nécessaires à la formation de nouvelles structures.

Rapoport (1981) indique qu'il faut avoir une grande sensibilité aux nombreux conflits masqués, aux anxiétés et aux résistances ou mécanismes de défense qui peuvent survenir.

Le Boterf (1981) dit encore que le chercheur a d'abord un rôle d'accompagnateur puisqu'il conduit la recherche. Il est la personne-ressource et celle qui peut aider à négocier avec les différents membres. Le chercheur aide aussi le groupe à faire le point sur sa motivation et son action, en utilisant régulièrement le feed-back. Durant une recherche-action, il doit s'établir entre les co-chercheurs, un partage et une collaboration. Le chercheur apprend au contact des acteurs et eux, apprennent à son contact, des méthodologies et des techniques.

Bernard Oliver (1980) considère comme facteur motivant le fait que les éducateurs partagent la responsabilité de leur amélioration professionnelle. Il ajoute que le plus grand avantage de la recherche-action est de promouvoir un processus continu de développement professionnel, un climat dans lequel les personnes impliquées en éducation évaluent leurs propres solutions.

B. Démarche méthodologique retenue

Ayant clarifié ses postulats face à l'alphabétisation et à la recherche-action, le chercheur peut former une équipe de co-chercheurs, guider le choix des solutions et orienter la démarche pour atteindre les buts qui auront été fixés.

Ce projet est collectif parce qu'il touche tous les enseignants de l'unité qui travaillent avec les analphabètes. Tous sont touchés de diverses façons par les problèmes que leur posent ces élèves qui ne savent ni lire, ni écrire, autant en académique qu'en ateliers. Le Boterf insiste beaucoup sur cet aspect collectif de la recherche-action.

Faisant un projet sur une petite échelle dans un milieu réel, le chercheur décide donc de travailler avec trois enseignants de son unité et il pourra ainsi observer les effets de ce projet sur les analphabètes de l'unité. Cette recherche-action aidera à transformer des conditions ressenties comme insatisfaisantes par l'équipe de recherche.

Après une session avec Le Boterf, en 1986, le chercheur décide de suivre les procédures décrites par Cohen et Manion, mais de les intégrer sous les phases présentées par Le Boterf parce que ça lui semble plus clair. En choisissant quatre mots-clé pour décrire les grandes phases de la recherche-action, Le Boterf simplifie les choses en regroupant toutes les opérations à faire sous ces quatre thèmes. Voici comment cet auteur explique chacune des phases.

I- **Diagnostic:**

Ici, on discute avec les gens du milieu pour bien identifier et formuler le problème. On négocie les conditions de la recherche, on définit le cadre théorique et on formule des objectifs.

II- **Instrumentation:**

Dans cette phase, on organise le processus de recherche, on choisit les procédures et le matériel, on distribue les tâches, on élabore l'échéancier et on se donne du feed-back.

III-**Application:**

C'est à ce stade qu'a lieu l'implantation du projet. Le Boterf souligne que le "feed-back" est très important

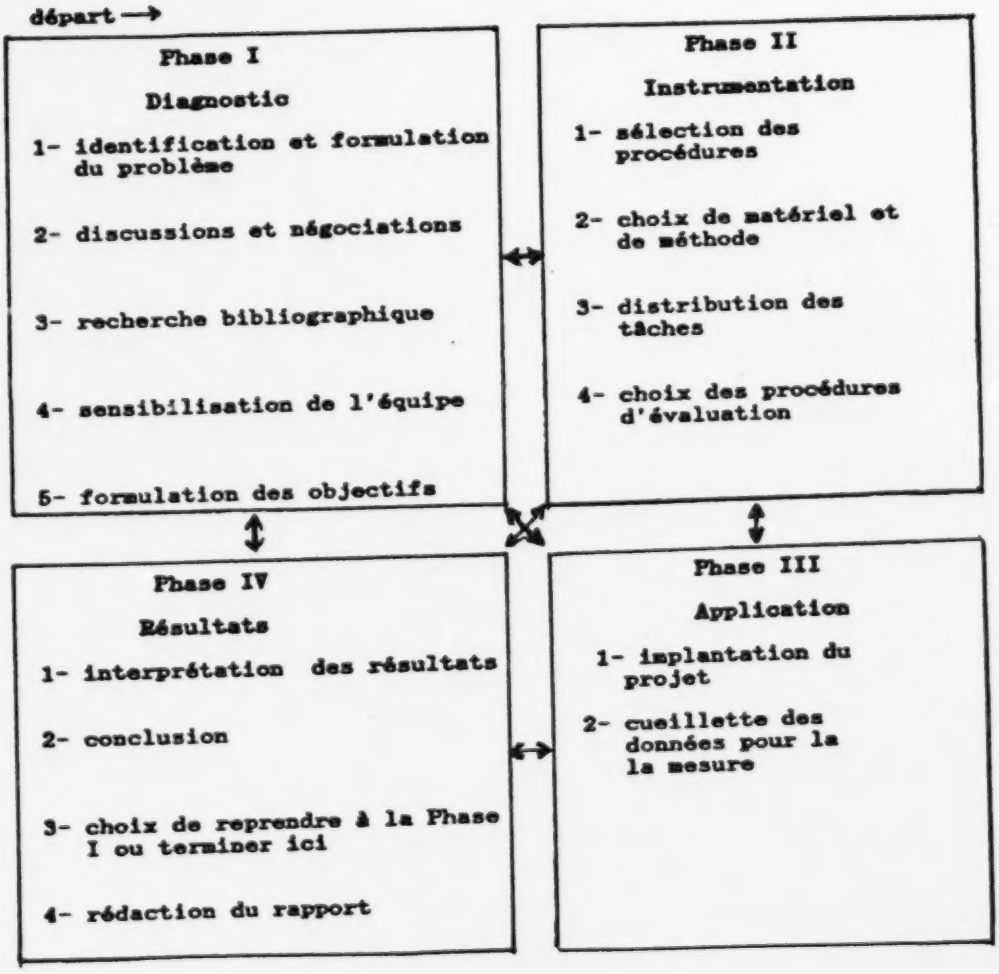
tout au long du processus, mais surtout durant cette phase pour orienter les actions. C'est aussi le moment de recueillir les données qui serviront à mesurer les effets du projet.

IV- **Résultats:**

C'est ici que se fait l'analyse des résultats obtenus pour les interpréter, tirer des conclusions et rédiger le rapport de recherche.

À partir de ces quatre phases énoncées par Le Bortef, le chercheur schématise sa démarche telle qu'il entend la mener. (Voir tableau page suivante.)

Tableau I. Schéma de la recherche



Comme pour Kurt Lewin et Le Bortef, cette recherche-action est un processus qui agit en spirale et non de façon linéaire. En tout temps, on pourra donc revenir à une phase antérieure et refaire le cycle complet.

Lors des rencontres d'équipe, comme il importe d'évaluer ce qui est fait et ce qui reste à faire, le chercheur décide de prendre des notes qu'il consignera au cahier de bord, de même que tous les renseignements recueillis lors d'échanges informels. À la fin de la recherche, c'est dans ce cahier de bord que le chercheur pourra puiser les exemples susceptibles d'enrichir le texte.

Ce cahier de bord, en plus d'être un journal descriptif, contiendra les interviews réalisés entre le chercheur et les co-chercheurs, tout au long de l'expérience. Tout ce qui sera consigné dans ce cahier est unique et les différents intervenants y apposeront leur signature pour en assurer la crédibilité et démontrer leur assentiment aux faits rapportés.

Si l'équipe rencontre un problème, le chercheur mettra le focus sur ce problème pour en déterminer les causes, recommander des alternatives et réajuster le plan initial en

vue de reformuler des objectifs clairs. Le feedback, de part et d'autre sera essentiel au cheminement de cette recherche. Le chercheur transmettra donc des connaissances pour que s'établisse entre co-chercheurs, un partage et une coopération. Il apprendra de l'expérience des co-chercheurs, et eux, apprendront à son contact, des méthodologies et des techniques. Il aidera aussi les intervenants à faire des liens face au projet qui est en train d'émerger.

C- Equipe de recherche

En juin 1986, l'équipe de recherche est formée; elle se compose de quatre enseignants, dont le chercheur et d'une technicienne en éducation spécialisée.

Étant donné qu'il existe déjà beaucoup de comités à l'unité et à l'école, on décide de se choisir un nom. On s'appellera donc tout simplement: l'équipe ALPHA. C'est court et ça veut tout dire. Pour nous, ce nom crée déjà un sentiment d'appartenance.

Suite à la première rencontre de cette nouvelle équipe et à la demande de deux des membres, on décide que des noms fictifs seront utilisés lors du rapport de recherche.

Voyons en détail la composition de cette équipe ALPHA. Cette précision sera utile pour la compréhension du rôle joué par certains membres de l'équipe, à des moments précis.

- Réjeanne enseigne le français à différents niveaux du secteur pratique.
- Bernard est chef de groupe à l'unité où se déroule la

recherche. Il enseigne le français et les mathématiques aux élèves les plus vieux.

- Denise, nouvelle venue dans l'unité, enseignera à compter de septembre 86, l'anglais, la formation et les soins personnels. Elle a de l'expérience avec des analphabètes.
- Francine est technicienne en éducation spécialisée et travaille auprès d'élèves multi-handicapés tout en étudiant en orthopédagogie.

Avant de quitter pour les vacances, l'équipe ALPHA sensibilise d'autres collègues à sa mission dans le but de pouvoir gagner du temps de libération pour un des co-chercheurs, lors de la répartition des périodes à ajouter aux tâches d'enseignants. (Ces périodes sont habituellement consacrées à de la surveillance, du tutorat, de l'intra-muros et des compilations.)

Notre premier objectif comme équipe est atteint après de longues discussions et un vote serré. Nous gagnons une période de 75 minutes par cycle de neuf jours pour un des co-chercheurs. Ainsi, quelqu'un pourra travailler de façon plus constante avec le chercheur et les autres co-chercheurs seront disponibles sur demande. Cette période est attribuée à Denise. De plus, le directeur nous garantit que nous aurons du temps pour nous réunir durant les futures journées de planification.

D- Élèves touchés par l'intervention

L'équipe Alpha décide que pour faire partie de la recherche, les élèves doivent répondre aux critères suivants:

- faire partie de l'unité VI
- être âgé de 15 à 18 ans
- être incapable de lire pour se débrouiller (i.e. ne pas avoir les acquis d'une troisième année du primaire)
- écrire au son - dysorthographie - aucun accord grammatical ex. il fè bo= il fait beau
- être incapable d'écrire un message transmis verbalement
- être incapable de prendre des notes dans un cours si l'enseignant n'écrit pas tout au tableau

Ces élèves seront dépistés par les enseignants de l'unité et référés à l'équipe Alpha.

E- Instruments utilisés

1- Questionnaire pour identifier les élèves analphabètes

Un questionnaire est construit par l'équipe Alpha et remis aux enseignants pour faciliter le dépistage.

Chaque enseignant doit remplir un formulaire pour chacun des élèves qu'il juge analphabète en notant toutes ses observations. (Voir Annexe 1)

2 - Méthode d'alphabétisation retenue:

Après avoir pris connaissance de toute la documentation sur les différentes méthodes disponibles, l'équipe décide d'utiliser la méthode AS, élaborée par le service de l'éducation des adultes de la CECM. Cette méthode semble répondre plus particulièrement aux besoins des élèves ciblés.

3 - Identification des problèmes perçus en atelier:

Chaque enseignant a observé et noté les problèmes rencontrés par les élèves en atelier. Une compilation a été nécessaire pour en arriver à une liste complète.

4 - Schéma de la recherche:

Voir ce schéma illustré à la page 44.

À chaque rencontre, l'équipe Alpha utilise ce schéma pour visualiser où elle en est dans la démarche et voir si l'objectif visé a été atteint. Au besoin, elle peut revenir en arrière, à une étape antérieure, avant de poursuivre la recherche.

F- Échéancier

Le chercheur a dû réaménager le tableau d'échéances prévues, suite à des circonstances non prévisibles.

Tableau 2. Échéancier du chercheur

Été 86	Automne 86	Hiver 87	Été 87	Automne 87	Hiver 88 à été 89
- Sensibilisation de l'équipe	- Formation de l'équipe	- Choix du service à implanter	- Préparation du matériel	- Implantation du projet *	- Rédaction du rapport de recherche
	- Partage des données recueillies en ALPHA				
Organisation du projet		- Définition des objectifs	- Évaluation du processus		- Dépôt du rapport: mai 91
		- Choix des méthodes, du matériel et de la clientèle.			
		- Élaboration du projet.			

* Cette partie n'avait pas été prévue lors de l'approbation du projet, mais étant donné l'écart de temps entre l'approbation et le dépôt du rapport il nous a semblé important de la présenter à titre anecdotique, pour améliorer la compréhension du texte.

G- Contrainte au niveau de la recherche

Lors du déroulement de la recherche, certaines contraintes sont apparues. L'équipe ALPHA, formée en juin 86, comptait cinq membres. À la rentrée, Francine (l'éducatrice), doit se retirer du projet ayant trop de travail avec ses cours en orthopédagogie. L'équipe est très déçue. Francine était reconnue comme étant très perfectionniste et aurait sans doute apporté beaucoup au projet Alpha.

Cette nouvelle équipe qui commence se rend vite compte qu'elle ne pourra pas faire tout ce qu'elle voudrait. Elle sait très bien que son projet est audacieux et qu'elle pourrait aller beaucoup plus loin, mais compte-tenu du temps qu'elle a et des contraintes de chacun, elle va au maximum de ses possibilités.

Quand l'équipe ALPHA doit retarder la décision d'implanter son projet (début septembre 87), il lui reste un goût amer, difficile à digérer. On ne va pas laisser nos analphabètes de 86-87 sans services, sous prétexte qu'on prépare quelque chose pour la clientèle de l'année suivante. On pourrait, mais il devient impératif de pallier à ce vide.

Notre satisfaction, comme équipe, aurait sans doute été plus grande si nous avions pu élaborer notre projet en comptant sur un enseignant de plus dans l'équipe. Les limites imposées par les ratios maître/élèves et les coupures budgétaires furent pour nous, des embûches insurmontables, parce que hors de notre contrôle.

Si on avait eu à notre disposition des crédits illimités, nous aurions pu sans doute prévoir d'autres aménagements à notre projet ALPHA. Toutefois, avec un budget d'à peine trois cent dollars (300$), il a fallu limiter notre imagination et nos dépenses de matériel, tout en essayant d'obtenir le plus possible pour ce montant.

Si un montant d'argent avait été disponible pour le perfectionnement des maîtres, on aurait pu faire appel à un spécialiste en alphabétisation et l'inviter à venir dans le milieu pour sensibiliser et convaincre tous les intervenants. Cette intervention nous aurait épargné temps et énergie. De plus, cette personne-ressource nous aurait aidé à préparer notre projet.

Le respect de notre échéancier ne s'est pas fait sans heurts. Les co-équipiers ont dû accepter de bousculer et de

modifier leur horaire pour répondre aux demandes du chercheur. Une bonne relation de collaboration s'est établie, sans aucun doute grâce à la tenacité et à la persuasion du chercheur.

Le plan original prévoyait que le présent travail doive se limiter aux phases I et II: le diagnostic et l'instrumentation, tel que décrit en page 42. Or, suite à une entente avec les co-chercheurs, ce rapport donne aussi un aperçu de ce qui s'est passé lors de l'implantation du projet. Ceci, dans le but de faciliter la compréhension du texte.

Ainsi se termine la présentation de la méthodologie suivie au cours de cette recherche. Le chapitre suivant relatera le travail accompli en vue de réaliser ce projet.

CHAPITRE V

RÉALISATION DU PROJET

L'équipe ALPHA a décidé de s'impliquer activement afin de relever un défi de taille: trouver une solution au problème posé par les analphabètes dans notre polyvalente vu qu'il n'existe aucun matériel didactique pour leur montrer à lire et que personne n'a le temps d'en préparer. Autour de ce problème se sont organisés des objectifs opératoires pour trouver du matériel et des moyens pour améliorer l'autonomie des élèves, tout en visant l'implication de tous les intervenants. Les acteurs de cette équipe ont participé directement à l'analyse et à la résolution de leurs problèmes. Ce travail n'a donc rien à voir avec la recherche classique dans laquelle on vérifie des hypothèses de chercheur. Voyons plutôt comment tout cela s'est vécu pour l'équipe ALPHA.

Phase I: Diagnostic.

1- Identification et formulation du problème:

Comme mentionné au chapitre II, le chercheur a d'abord identifié seul le problème à résoudre et il l'a formulé tel que perçu dans son milieu: comment aider les jeunes adultes analphabètes à faire face à leurs problèmes d'apprentissage de lecture et d'écriture et comment répondre à leurs besoins spécifiques?

Ces élèves analphabètes ont besoin:

- de savoir lire et écrire,
- de comprendre un texte,
- d'être reconnu comme ayant une valeur,
- d'acquérir une bonne dose d'autonomie,
- d'être respectés dans leur rythme d'apprentissage,
- de travailler au sein d'une atmosphère amicale, sans compétition,
- qu'on leur enlève leur peur de l'hérédité; pour eux, ils souffrent d'un mal incurable,
- de cesser de vivre cachés, anonymes, ignorants et sans espoir,

- de croire qu'ils pourront s'en sortir et avoir une vie normale.

L'équipe Alpha va tenter de répondre aux besoins de savoir lire et écrire de ses analphabètes en plus de leur aider à devenir autonomes. Ceci se fera dans une atmosphère amicale, sans compétition et on essaiera de les revaloriser pour que naisse en eux, l'espoir.

A l'hiver 86, le chercheur rencontre le directeur de son unité pour lui faire part de ce problème et de son intention d'y travailler dans le cadre d'une maîtrise en éducation. Le directeur se montre très intéressé et ils précisent ensemble la marge de manoeuvre qui est allouée au chercheur. Il pourra former une équipe de co-chercheurs avec les enseignants qui seront intéressés par cette recherche.

Fort de l'appui de son directeur, le chercheur redouble d'ardeur pour se documenter sur l'alphabétisation. De cette façon, il saura de quoi il parle et il aura une bonne idée du travail à prévoir. Parallèlement, il poursuit ses lectures sur la recherche-action pour savoir comment mener ce type de recherche, tout en évitant les écueils.

2- Discussions et négociations:

En juin 86, durant les journées de planification de fin d'année, le directeur annonce le projet du chercheur à l'équipe de douze (12) enseignants et deux techniciennes en éducation spécialisée, appelées couramment les T.E.S. Quelques confrères sont étonnés, mais tous sont très intéressés. Les enseignants de français se réjouissent déjà en pensant qu'ils auront moins de trouble avec cette clientèle analphabète. Plusieurs collègues se disent déçus de ne pas avoir de temps alloué pour participer à cette recherche. Trois enseignants et une T.E.S. se portent volontaires pour faire partie de l'équipe de co-chercheurs. Les discussions s'amorcent déjà pour savoir à quel rythme auront lieu les rencontres de cette nouvelle équipe.

3- Recherche bibliographique

Lors de notre première rencontre comme équipe, on décide que le chercheur finira seul la recherche bibliographique durant les vacances d'été.

Les coéquipiers veulent savoir ce qui se fait ailleurs, quels sont les besoins des analphabètes et comment on peut combler ces besoins.

Il est entendu que le chercheur aura un rôle de consultant en alphabétisation, vu qu'il se dotera de connaissances à ce niveau. Il agira aussi comme personne-ressource pour recueillir les matériels et renseignements disponibles ailleurs.

4. Sensibilisation de l'équipe:

Pour former une véritable équipe et pour que celle-ci soit sensibilisée au but poursuivi, nous décidons de nous réunir durant les vacances, tout en donnant un coup de main à Réjeanne qui doit démêler des milliers de fiches de français préparées par une équipe d'une autre polyvalente, pour répondre aux objectifs de l'enseignement individualisé. Même si ces fiches ne sont qu'un prétexte pour nous réunir, elles nous servent d'élément-déclencheur pour nous connaître comme équipe. Au fil de nos discussions, le but de ces rencontres est de découvrir les forces et les affinités de chacun tout en créant des liens, puis de voir à quel niveau se situe chacun face à l'alphabétisation.

Le travail technique consiste à plastifier et relier environ deux mille fiches individualisées de français pour chaque niveau du secteur pratique.

Ce sont deux journées et demie de travail intense, marquées par la camaraderie et la bonne humeur. Nous découvrons que le nouveau membre de l'unité VI, Denise, a un grand bagage de connaissances et d'expérience, qu'elle est dynamique et veut s'impliquer à fond. C'est une belle acquisition pour notre nouvelle équipe ALPHA. Malheureusement, Francine, l'éducatrice, ne peut se joindre à nous, étant en voyage.

On jase beaucoup; on apprend à mieux se connaître. C'est un bon déblayage pour cette nouvelle équipe. Des liens se créent; nous repartons avec du travail de classement à terminer chez-nous, et au retour, en septembre, on mettra le tout en commun.

On se promet de dîner ensemble, régulièrement, durant l'année, pour maintenir ces liens et pour voir où en est rendu notre projet ALPHA.

Au fil de ces conversations, il apparaît évident que deux des co-chercheurs veulent juste du matériel tout préparé pour les analphabètes. Le chercheur et Denise veulent plus que ça. On ne va pas se contenter d'une simple expérience de scolarisation.

Durant ces deux journées, on parle d'alphabétisation populaire, on précise déjà le rôle possible de l'alphabétisateur et on jase surtout de l'autonomie à donner à nos grands élèves analphabètes. Cela suppose un changement d'attitudes pédagogiques des autres enseignants de l'équipe. À l'automne, il faudra donc demander la collaboration de deux enseignants: celui de formation personnelle et sociale et celui qui est responsable des stages pour qu'ils travaillent l'autonomie des élèves dans le même sens que nous. Avec ces deux confrères, l'équipe n'entrevoit pas de problème.

C'est toute une mission que l'équipe ALPHA est en train de se donner. On se rend bien compte, qu'en septembre, va s'amorcer une aventure exaltante, mais déjà certaines appréhensions font leur apparition. Comment les autres enseignants de l'unité verront-ils ces demandes? Pourrons-nous avoir leur collaboration? Si on rencontre des résistances, comment pourrons-nous amener les gens à nous donner un coup de main sans avoir l'impression d'être manipulés? Nous savons très bien que certains de nos confrères sont plutôt directifs et laissent peu de place à l'autonomie en classe. Ils sont portés à dicter des ordres que les élèves n'ont qu'à exécuter sous prétexte de sauver

du temps. Enfin, quelques-uns utilisent le pairage des élèves forts avec les analphabètes, confinant ces derniers dans des rôles de copieurs et d'exécutants. Les enseignants de l'unité VI avouent cet état de fait et ne savent pas quoi faire d'autre.

A la rentrée, en septembre 86, une grande déception attend le chercheur. Il n'est plus responsable de la classe M.S.A. Le projet est annulé, faute de crédits. Il se retrouve avec des groupes de 20 à 25 élèves. Habitué à travailler avec des groupes de cinq à huit élèves ayant des troubles graves de comportement, ce nouveau travail lui demande une grande dose d'adaptation. Il fait partager ses appréhensions et son désarroi à l'équipe ALPHA qui tente de le rassurer. On lui dit de se consoler en pensant aux groupes de filles. Elles sont beaucoup plus faciles à manier. A cause de ce changement de tâche, le chercheur a beaucoup moins de périodes de temps libre à son horaire. Il doit donc faire la recherche entièrement sur son temps personnel. D'un autre point de vue, cette situation va le mettre en contact direct avec les analphabètes, ce qui pour lui est un avantage. Il va les côtoyer tous les jours, au lieu de simplement en entendre parler par ses collègues.

De plus, cette nouvelle tâche le met sur un pied d'égalité avec les co-chercheurs. Car, il faut bien le dire, son statut de professeur-responsable des MSA lui conférait un statut particulier parfois envié par certains collègues. Ce changement de statut est donc considéré par le chercheur comme un facteur de plus aidant à cimenter l'équipe, étant donné toute la sympathie qu'il a reçue.

Dès la rentrée, l'équipe ALPHA reprend le travail amorcé durant les vacances: plastifier, relier et identifier les différents modules de fiches individualisées qui ne sont pas faits. Cette corvée dure deux semaines: on y emploie toutes les périodes libres en dehors de notre horaire et une bonne demi-heure, chaque soir. Ce travail, hors de la recherche, sert à tisser des liens plus forts: on apprend à se serrer les coudes et à compter les uns sur les autres.

Bernard, comme chef de groupe de l'unité s'est chargé des dossiers de la réussite scolaire et de l'informatique. Ces deux nouveaux centres d'intérêt l'accaparent et il est peu disponible avant la fin d'octobre. Il veut quand même participer aux rencontres de l'équipe ALPHA et élaborer avec nous, les objectifs.

Denise, notre nouvelle co-équipière doit enseigner l'anglais à plusieurs niveaux. Elle décide donc d'élaborer un système de fiches individualisées dans cette matière, en se basant sur les modules de français qu'on vient de préparer. Durant le mois de septembre, ses premières préoccupations vont vers ces fiches d'anglais. Elle cherche du matériel adéquat et elle a besoin d'aide pour préparer ses différents modules. Elle aussi va bénéficier d'un coup de main de l'équipe ALPHA.

Au début de septembre, en partageant ses recherches bibliographiques avec les co-chercheurs, l'auteur de la recherche les insécurise. Ils ne croyaient pas que ce projet prendrait tant d'ampleur. Quelques-uns paniquent. Ils réalisent que le domaine de l'alphabétisation est très vaste et qu'il faudra beaucoup de temps pour cerner le problème vécu à l'école et identifier clairement le service susceptible de mieux répondre aux besoins des élèves. Suite à ce partage de connaissances, l'équipe peut se fixer des objectifs clairs et répartir les tâches.

À partir de ce moment, l'équipe ALPHA parle du projet qu'elle implantera en septembre 87. En attendant, il faut trouver un moyen pour aider les analphabètes qui sont avec

nous et qui finissent en juin 1987. Il est convenu de travailler l'autonomie et la prise de conscience du problème avec eux.

5- **Formulation des objectifs:**

En acceptant de suivre le schéma de recherche proposé par le chercheur,(voir page 44) les co-chercheurs se rendent vite compte qu'il va souvent falloir se remettre en question. Ce processus en spirale va permettre de discuter, de se donner du "feed-back" et de réajuster les actions, s'il le faut. Pour développer un nouveau programme de formation pour analphabètes, l'équipe ALPHA se pose une première question. Dans l'unité VI, combien peut-il y avoir d'analphabètes? Notre première tâche de la rentrée est donc d'aller clarifier ce questionnement. On se donne le mois de septembre pour identifier les élèves qui ont besoin de ce service essentiel. Ces élèves devront répondre aux critères expliqués précédemment à la page 49:

- être âgés de 15 à 18 ans
- être incapables de lire pour se débrouiller
- écrire au son
- être incapables d'écrire un message transmis verbalement.

Pour effectuer ce dépistage, les enseignants ont à leur disposition le questionnaire présenté en Annexe I.

Au début d'octobre, l'équipe ALPHA a ainsi dénombré 19 analphabètes, à l'unité VI. On demande donc aux autres enseignants de l'unité d'observer ces élèves et de noter les problèmes rencontrés en atelier. On leur remet une feuille identifiée au nom de chacun de ces élèves.(voir Annexe I) La réponse nous revient à la fin de novembre. C'est l'évidence même, nos analphabètes ont de graves problèmes en ateliers, reliés au fait qu'ils ne savent pas lire. C'est souvent même dangereux pour eux et il faut trouver un moyen rapide pour leur montrer à lire.

<u>Problèmes communs à tous les ateliers:</u>

Les élèves ne savent pas:
- lire
- écrire
- prendre des notes
- suivre un texte
- trouver des réponses dans un texte
- les unités de mesures anglaises: pouce, pied, verge
- les fractions 1/2-1/4-1/3-3/4-5/8...

Problèmes spécifiques:

Ateliers pour filles

Couture:

Les élèves sont incapables de:
- de suivre un patron commercial
- prendre des mesures
- comprendre seules le mode de fonctionnement
  . de la machine à coudre
  . du fer à repasser, etc.

Cuisine:

Les élèves sont incapables de:
- suivre des recettes
- de mesurer les ingrédients secs et/ou liquides
  d'où nombreux gaspillages
- de suivre les modes d'emploi affichés près des petits appareils:
  robot culinaire
  malaxeur électrique
  couteau électrique, etc.,
  d'où danger de coupures et blessures
- de choisir la bonne température pour le four

Coiffure:

Les élèves sont incapables de:
- différencier les produits capillaires,
  d'où possibilité d'erreurs et surprises désagréables
  surtout au niveau des colorations
- lire les modes d'emploi sur les produits
- placer seuls la minuterie des séchoirs

Ateliers pour garçons

Menuiserie:

Les élèves sont incapables de:
- lire les normes de sécurité affichées dans l'atelier, d'où danger d'accidents
- savoir quelle quantité exacte de bois il faut couper, d'où gaspillage
- suivre un plan
- appliquer le système de mesures anglaises

Mécanique:

Les élèves sont incapables de:
- déchiffrer les affiches disant qu'il est interdit de fumer dans certains secteurs de l'atelier, d'où danger d'explosion.
- lire les normes de sécurité
- suivre les étapes décrites sur papier pour réparer telle partie d'une voiture
- lire le mode de fonctionnement de certains appareils spécialisés

Soudure:

Les élèves sont incapables de:
- différencier les mots **oxygène** et **acétylène**, d'où danger d'explosion s'ils les mélangent
- incapables de lire les cadrans de pression
- incapables de lire les normes de sécurité affichées près des coupeuses de métal et des plieuses

Deux mois ont été nécessaires pour effectuer ce dépistage. C'est un peu long et c'est sans doute dû au fait que le chercheur a été absent du site de recherche pendant quatre semaines, à cause de maladie. Quand il revient à l'école, il doit se réinsérer dans l'équipe ALPHA et voir où

en sont rendus les travaux. Le travail n'a pas beaucoup avancé. Il doit relancer le projet et se réapproprier le droit de mener l'équipe. Durant son absence, Denise qui était libérée pour une période, avait pris le contrôle du dossier. Du moins, c'est l'impression qu'a le chercheur à son retour. Après vérification, il se rend compte que Denise a fait des démarches auprès d'anciens collègues, durant son absence, pour voir s'ils avaient du matériel disponible. Elle a fait des recherches en bibliothèque pour savoir ce qu'on dit des méthodes d'alphabétisation. Son attitude a changé; on dirait que c'est elle qui mène la recherche. Une bonne discussion s'engage avec le chercheur. En même temps, pour défocusser Denise du projet ALPHA, le chercheur porte son attention sur les fiches d'anglais qu'elle est en train de préparer et offre d'illustrer ces fiches pour lui donner un coup de main. Grâce à cette diversion, le chercheur reprend le contrôle de sa recherche et de l'équipe ALPHA avec qui il s'est empressé de renouer contact. Pour Denise, le chercheur n'apparaît plus comme un concurrent, mais comme un collaborateur sur qui l'on peut compter.

Pour pallier aux besoins immédiats des analphabètes de l'année 86-87, le chercheur propose à ses co-chercheurs de mettre sur papier toutes leurs bonnes idées et lors du

prochain dîner on verra ce qu'on peut tirer de ces différentes suggestions.

Le chercheur arrive avec son plan. Comme c'est sa recherche et qu'il poursuit des cours en vue de l'obtention d'une maîtrise en éducation, il peut facilement intégrer ce travail à un de ses cours. Il veut mettre tout le monde à contribution. Il suggère donc de créer des situations d'apprentissage spéciales avec les analphabètes et parle d'attitudes souhaitables à prendre avec ces élèves,dès maintenant.

Comme chacun des groupes du secteur pratique est jumelé à un enseignant responsable, appelé "tuteur", c'est vers ces collègues qu'il oriente sa première action: en suggérant des stratégies:

a) demander aux tuteurs concernés de rencontrer les analphabètes de leur groupe respectif pour dédramatiser avec eux le problème de l'analphabétisme et leur annoncer que le chercheur serait intéressé à les rencontrer. (Dans le cadre d'un cours à l'U.Q.A.H. sur la recherche qualitative, le chercheur veut justement faire une cueillette de données sur les attentes et les craintes des analphabètes, dans le but de les analyser et de les comparer avec ce qu'il a découvert en faisant sa recherche bibliographique).

b) rencontrer lui-même les analphabètes volontaires pour jaser avec eux de leurs peurs, leurs désirs, leurs besoins et leurs attentes. Il leur propose de travailler différents points pour développer leur autonomie, en leur donnant de petits défis. Ils les rencontrent régulièrement chaque semaine, pour voir où ils en sont rendus. Ex.: leur expliquer leur grille-horaire et les amener à l'utiliser au lieu de toujours demander aux autres quel cours ils ont.

c) demander aux enseignants de l'unité d'agir de façon uniforme, face aux analphabètes. Ne plus lire à leur place; les obliger à lire des choses simples. Les jumeler à un élève fort qui pourra les aider, mais non pas faire le travail à leur place.

d) donner des responsabilités aux analphabètes:
   - leur faire prendre les présences pour les forcer à visualiser et mémoriser le nom écrit de leurs copains.
   - les envoyer au bureau de la secrétaire pour y faire des commissions, dans le but de les forcer à s'exprimer correctement.

- leur demander de répondre au téléphone en l'absence de la secrétaire et de transmettre les messages au chercheur qui est là pour les superviser durant la pause de dix minutes, (s'il n'a pas de cours à la période suivante).

e) jumeler les analphabètes à un élève plus fort et les faire participer à la cantine comme vendeur, pour qu'ils apprennent à remettre la monnaie.

L'équipe ALPHA est emballée par ce projet. Comme la collaboration s'est déjà établie, Réjeanne suggère à son tour, des façons d'aider les analphabètes:

- leur faire classer des documents par ordre alphabétique, en classe.
- leur apprendre à lire globalement le nom des principales rues de la ville.
- photocopier les règles à suivre, fournies avec les différents appareils utilisés en cuisine et les faire apprendre aux analphabètes, comme texte de lecture.
- même procédé pour les guides d'utilisation des outils électriques employés dans les ateliers.

Denise propose de faire des exercices semblables en anglais, pour que les analphabètes connaissent au moins les mots-clés leur évitant des désagréments et leur permettant de se débrouiller.

Bernard, comme chef de groupe, inclut dans son plan d'action annuel pour la réussite scolaire, la nécessité de trouver des moyens pour aider les analphabètes. Ainsi, tous les enseignants de l'unité seront touchés par cet objectif. Comme professeur de mathématique, il décide de simplifier les apprentissages des analphabètes et de les axer sur le monde des affaires: opérations de base avec des dollars et des sous, les chèques, les bordereaux, etc.

L'équipe ALPHA est toute enthousiasmée de ces trouvailles et elle décide d'en faire part aux autres enseignants de l'unité lors des prochaines journées pédagogiques, dans le but d'élargir les perspectives de l'équipe face au projet de recherche.

L'équipe ALPHA propose un plan global pour travailler à développer l'autonomie chez les analphabètes. La réaction est très favorable et chacun se dit prêt à faire sa part.

L'enseignant de formation va travailler les mêmes points que l'équipe ALPHA en amenant les analphabètes au CLSC (Centre local de santé communautaire), à l'hôpital, au bureau de Travail-Québec, à l'assurance-chômage, etc.

L'enseignant en cuisine s'offre à faire exécuter des exercices supplémentaires aux analphabètes pour qu'ils apprennent à mesurer les ingrédients secs et liquides. De plus, elle leur fera copier les recettes d'avance, pour que l'enseignant de français ait le temps de leur faire lire. Ainsi, les analphabètes pourront donner des ordres à leur équipe, lors de l'exécution de la recette, au lieu de toujours être de simples exécutants.

L'enseignant de menuiserie offre de prendre seul, un analphabète, durant une période libre, pour lui montrer comment mesurer le bois avec le système anglais: ex.: 1/2 po. 1/4 po. etc. S'il faut plus d'une période pour y arriver, il le fera.

Pour sa part, le responsable de stages va prendre le temps de montrer aux analphabètes comment remplir une

demande d'emploi. Il va faire des simulations en classe pour les habituer à se présenter en public et à discuter avec un patron.

Cette participation inespérée de tous les enseignants de l'unité VI, met le vent dans les voiles de l'équipe ALPHA. Décidément, ce projet d'aider les analphabètes touche toute l'unité. La T.E.S. qui s'occupe de nos grands, (pas celle qui devait faire partie de l'équipe) s'offre pour rencontrer ces jeunes et voir avec eux quel coup de main elle peut nous donner pour augmenter leur autonomie. Cette aide est grandement appréciée; surtout qu'elle nous offre d'appeler les parents de ces élèves pour qu'ils soient prévenus de ce qu'on fait pour eux, afin qu'ils travaillent dans le même sens à la maison. Les parents acceptent de modifier leur façon d'agir envers leurs grands enfants qu'ils ont tendance à surprotéger.

Synthèse de la phase I: Diagnostic

Après avoir identifié et formulé le problème vécu par les jeunes analphabètes du milieu, le chercheur en a discuté avec son supérieur immédiat et le projet de recherche fut

annoncé aux confrères de travail. L'équipe ALPHA est née et s'est donnée pour objectif de trouver des moyens pour répondre aux besoins des analphabètes de l'unité.

Suite aux recherches bibliographiques du chercheur, de nombreuses discussions ont eu lieu; surtout lors du travail commun réalisé durant les vacances. Des liens se sont créés pour souder cette équipe ALPHA qui décide de sensibiliser toute l'équipe de l'unité VI à l'urgence de travailler l'autonomie avec les élèves analphabètes qui finissent cette année-là.

Des objectifs sont formulés et discutés. Un plan d'action est mis en place pour aider les analphabètes qui quitteront l'école en fin d'année. Les enseignants de l'unité collaborent et chaque matière est visée de façon précise dans le but de rendre les analphabètes plus autonomes. Toute l'unité est en effervescence et l'équipe ALPHA peut maintenant se pencher sur la phase d'instrumentation.

Phase II - Instrumentation

1 - Sélection des procédures:

Dans le vif de l'action, une évidence saute aux yeux

des membres de l'équipe ALPHA. Les dîners-rencontre des co-chercheurs ne peuvent se tenir à jour fixe, comme prévu, à cause des nombreux engagements de chacun des membres. C'est donc au hasard de nos disponibilités que les dîners s'organisent. Ils ont lieu de façon assez régulière, environ toutes les deux semaines. On en profite pour jaser des tâches à accomplir, mais surtout pour se motiver à continuer. L'essentiel de ces rencontres est la force de l'équipe face aux problèmes rencontrés par les membres dans leurs tâches respectives d'enseignants. Chacun est tout de suite prêt à coopérer pour aider les autres. Cette situation est frappante pour le reste de l'équipe de l'unité. On entend des commentaires très significatifs. ex.: "Regarde-les, eux autres, ils font tout en commun". A quatre, on abat bien plus de travail que si on devait tout faire seul et en plus, on a du plaisir à s'entraider.

Le chercheur est disponible tous les matins, dès huit heures, pour des rencontres avec les membres de l'équipe. Souvent, il pose des questions à l'un ou l'autre des co-chercheurs ou il répond aux questions de l'un deux. Ainsi, on se tient au courant de ce qui se passe. Le chef de groupe profite de ces rencontres du matin pour partager avec

les membres de l'équipe ALPHA, les informations qu'il glane dans l'unité, au hasard de ses rencontres, au sujet de notre projet ALPHA. Nous considérons important de savoir ce que les autres pensent et nous ramassons toutes les bonnes idées.

Quand on fait le partage du contenu de la recherche bibliographique du chercheur, on a une bonne idée de ce qui a été écrit sur le sujet de l'alphabétisation, depuis les dix dernières années.

Chacun fait d'abord une lecture personnelle du document, puis on se réunit pour une mise en commun. Les points suivants sont étudiés minutieusement:

- le concept d'analphabète
- l'identification de ses problèmes
- le concept d'alphabétisation
- les options qui s'offrent à nous
- les méthodes que l'on pourrait employer.

En comparant les définitions d'un analphabète aux dix-neuf élèves que nous avons identifiés, il nous apparaît que huit sont des analphabètes dits fonctionnels et onze sont

totalement analphabètes. Avec ces nouvelles données en mains, l'équipe ALPHA décide de procéder méthodiquement.

a) chaque membre de l'équipe a deux semaines pour approfondir le document préparé par le chercheur et se faire une idée sur le genre d'alphabétisation à prioriser.

b) lors de la prochaine réunion, on fera une mise en commun et on choisira ensemble quelle sorte d'alphabétisation on veut instaurer à l'école. De ce choix, découlera la sorte de méthode à employer.

Le chercheur profite de ces rencontres pour aider l'équipe ALPHA à faire le point sur sa motivation et son action en utilisant le feedback et en demandant aux membres d'expliquer pourquoi ils font tel choix.

2 - Choix de matériel et de méthode:

Après le délai convenu pour l'étude du document, l'équipe ALPHA se réunit pour prendre une décision. Il est devenu clair pour chacun que l'alphabétisation scolarisante demande bien plus qu'une simple scolarisation. On y parle d'autonomie, de prise en charge, de dédramatisation, de

socialisation, de savoir-faire, de savoir-être et de rôle social.

Se basant sur la philosophie humaniste qui prévaut à l'unité, l'équipe ALPHA aurait voulu mettre sur pied un projet d'alphabétisation populaire. Toutefois, étant donné les compressions budgétaires et l'impossibilité d'engager un enseignant de plus, l'équipe décide de préparer un projet d'alphabétisation scolarisante.

De plus, dans le but de respecter les analphabètes qui ne veulent pas étaler leur problème devant leurs copains et pour leur procurer un service individualisé, l'équipe désire implanter, en même temps, du dénombrement flottant.

Le chercheur est mandaté pour négocier cette possibilité avec le directeur. Au début, celui-ci n'est pas trop ouvert à cette solution. C'est bien beau en principe, mais c'est l'application qui lui cause un problème. L'équipe ALPHA décide donc de demander à la T.E.S. qui s'occupe de nos grands, d'utiliser son influence auprès du directeur pour lui vendre son idée. Elle trouve le ton juste et brise ses résistances. Le directeur convoque le chercheur et discute avec lui pour voir les implications d'un tel projet.

Il lui explique que le professeur responsable du projet utilisera la liste des analphabètes remise par les enseignants de l'unité et qu'il ira chercher, à tour de rôle, un ou deux élèves, dans leurs cours respectifs. Dans le cours d'alphabétisation, il se fera du décodage, de l'apprentissage des sons et des syllabes, de la lecture à haute voix, de l'écriture, de l'étude, des dictées, du dialogue pour dédramatiser le problème, de la stimulation pour développer l'autonomie, des petites compositions pratiques, etc. Le tout, dans un climat de détente et où l'humour est primordial.

Le directeur est impressionné de voir que tous ces aspects seront touchés dans ce programme, mais il reste une question: "Quand va-t-on faire tout ça?" Le chercheur explique qu'on aura besoin d'au moins deux périodes de 75 minutes par neuf jours pour réaliser ce projet.

Le directeur promet d'étudier la question et de voir s'il y a possibilité de nous accorder la libération demandée.

Juste avant le congé de Noël, on apprend par le chef de groupe qu'on peut aller de l'avant avec notre projet. Le

directeur s'est engagé à aller négocier notre demande de deux périodes, à la table de direction de l'école. Nous avons des bonnes chances que notre demande soit acceptée.

Il s'établit donc entre co-chercheurs, un partage et une coopération. Le chercheur apprend à voir agir ses co-chercheurs et eux, apprennent à son contact des méthodologies et des techniques.

3 - Distribution des tâches:

Pendant que les négociations vont bon train pour obtenir les deux périodes demandées, l'équipe ALPHA décide d'établir une liste de ce qu'il y a à faire et de se fixer un échéancier.

a) commander du matériel correspondant au choix de l'équipe, à partir des méthodes décrites par Pothier (1981b);

b) voir si on peut utiliser ce matériel tel quel ou quelles seront les modifications à y apporter;

c) voir ce qui se fait dans la région: à l'éducation des adultes, dans les COFI (Conseil d'Orientation et de

Formation des Immigrants) et à l'AQETA (Association québécoise des enfants ayant des troubles d'apprentissage);

d) voir à la CSD s'il y a du matériel pour cette clientèle;

e) se partager les tâches et se rencontrer dès qu'on aura ces éléments en mains pour analyse et décision finale;

f) date limite: fin janvier, lors des journées de planification.

Dans l'immédiat, Denise se charge des recherches dans le milieu, vu qu'elle a une période disponible à cet effet. Le chercheur téléphone pour prendre des renseignements au sujet des prix des diverses méthodes. Suite à ces informations, il convoque l'équipe qui décide quoi commander. Bernard se charge de rencontrer le conseiller pédagogique de l'école et il fait une recherche auprès du responsable des applications pédagogiques de l'ordinateur à la CSD, pour savoir s'il existe du matériel pour cette clientèle, au niveau de l'informatique, au primaire.

Réjeanne se charge de parler de notre projet ALPHA aux rencontres régionales, en vue d'un plan d'action commun, au

niveau du français. Du même coup, elle tente de savoir ce qui se fait dans les autres polyvalentes de la région, pour cette clientèle.

Suite à toutes ces recherches, nous en venons à une constation navrante: nulle part, dans la région, il n'existe de matériel adéquat pour nos analphabètes du secondaire. Bien des énergies sont déployées pour travailler avec les différents groupes de clientèle adulte et avec les immigrés, mais ce matériel ne convient pas à nos élèves. L'équipe ALPHA pourrait sans doute utiliser une partie de ce matériel en le modifiant, mais il est plutôt décidé de chercher du matériel pédagogique qui se rapproche plus de nos besoins. C'est ainsi que l'équipe décide de commander la méthode A.S. (Approche syllabique) de la CECM (Commission des Écoles Catholiques de Montréal), car selon la description qu'en fait Pothier, c'est avec cette méthode que nous croyons pouvoir mieux aider nos élèves, en tenant compte de la faible marge de manoeuvre que nous aurons, au niveau du temps disponible à l'horaire. (Pothier 1981 a,b)

Les auteures de cette méthode sont: Diane Vincent et Lise Thériault. C'est une méthode de type individualisé,

basée uniquement sur la lecture et l'écriture. Les auteures disent que leur méthode syllabique est un outil de travail convenant à la rééducation du langage écrit pour des adultes voulant un recyclage, des jeunes du secteur pratique, des drop-out et des déficients mentaux légers.

Cette approche syllabique comprend les documents suivants:

.Guide méthodologique

.6 cahiers de lecture

.6 cahiers d'exercices

.Tests-contrôle inter-étapes

.Notions grammaticales et activités pratiques

Ce matériel nous arrive à la fin de février. Entretemps, le chef de groupe réussit à emprunter du matériel informatique du primaire. Il passe plusieurs heures à essayer ces disquettes pour voir si quelques-unes conviennent aux analphabètes du secondaire. Réjeanne fait aussi quelques essais avec ses élèves. On se rend compte que les analphabètes arrivent à utiliser l'ordinateur, à condition de les jumeler à un autre élève qui leur dit quoi faire quand ils ont des problèmes. Les analphabètes n'avan-

cent pas vite, mais ils sont ravis de pouvoir faire de l'informatique comme les autres élèves de la classe. Ils se revalorisent plus vite en mathématiques qu'en français.

Au début de mars, l'équipe se réunit sur l'heure du midi pour étudier le nouveau matériel A.S. On se rend compte que l'analyse du matériel va prendre plus de temps que prévu. On se partage donc la tâche et chacun repart avec quelques cahiers à étudier: on se donne un délai de deux semaines.

Comme résultat de cette analyse, on constate que plusieurs textes sont écrits en caractères trop petits. Il faut grossir ces caractères. Nous considérons que nos élèves ont déjà assez de problèmes à lire, sans les forcer en plus, à déchiffrer des mots écrits tout petits.

Le contenu des textes est tout à fait ce dont on a besoin pour nos élèves. Le chercheur se charge de grossir les textes identifiés.

Il faudra ensuite:

- imprimer, plastifier et relier les cahiers de lecture.
- imprimer des cahiers d'écriture en nombre suffisant pour que chaque élève ait le sien.

- trouver comment fonctionner en classe avec un nouveau matériel sans que ça dérange les autres élèves si on n'a pas de dénombrement flottant.
- faire des corrigés pour les cahiers d'exercices.

À la fin de mars, nous arrive une nouvelle bouleversante: les trois enseignants de l'équipe ALPHA risquent d'être mutés à une autre polyvalente parce qu'elles sont les dernières entrées et qu'il y aura surplus de personnel-école, dans le champ 01. Notre motivation en prend un coup! Même le chercheur partirait; seul le chef de groupe resterait. Constatation: "C'est toujours les plus impliqués qui partent!" On se pose des questions. Le fait d'avoir moins d'ancienneté créerait-il une insécurité qui aurait pour effet d'inciter les gens à se dépasser? On se pose même la question: "Est-ce que ça vaut la peine de continuer?"

L'équipe ALPHA aurait pu abandonner, mais au prix d'une insatisfaction professionnelle tellement forte que c'était impensable pour elle. A ce stade de la recherche, les membres se sentaient incapables de garder le statu quo et encore moins de fermer les yeux sur ces élèves qui avaient tant besoin qu'on les aide. Il fut donc décidé de

poursuivre le projet avec l'espoir que le temps ne soit pas le principal obstacle.

On s'est dit: "Quelle que soit l'issue de cette recherche, au moins, on aura appris à relever un défi de groupe." C'était essentiel pour nous.

C'est donc avec plus d'ardeur que jamais que nous avons repris le collier pour préparer notre projet ALPHA. Il a fallu nous adapter au rythme de chacun, prenant surtout le temps d'écouter les appréhensions. Les trois femmes de l'équipe ont vécu beaucoup d'anxiété. Partiraient-elles ou non? Si oui, où se retrouveraient-elles et pour y faire quoi? Il n'y a rien de pire, croyons-nous, que de faire partie du champ 01, en éducation, pour ne pas savoir ce que vous allez enseigner l'année suivante. Le champ 01 étant le champ de l'enfance inadaptée, on peut aussi bien vous demander d'enseigner le français, les mathématiques, l'anglais, la couture, la cuisine, le dessin, la menuiserie, les arts ou n'importe quelle autre matière au curriculum. Au champ 01, vous êtes réputés tout savoir!...

Il fallait bien vivre avec ce stress et cet inconfort. Loin de nous abattre, cette situation est devenue stimulante. On s'est dit: "Faut faire le maximum pour que tout soit prêt en septembre. Ceux qui prendront le dossier n'auront qu'à appliquer ce que nous aurons préparé."

Après trois semaines d'incertitude, on apprenait officieusement que Réjeanne demeurerait à l'école. Seuls partiraient, le chercheur, Denise et un autre enseignant de l'unité VI. Nos confrères de travail criaient à l'injustice. Ce coup du sort nous atteignait tous. Durant les mois d'avril et de mai, le travail d'imprimerie s'est continué au rythme de nos moments libres.

À notre grande surprise, au début de juin, en réunion hebdomadaire, le directeur a annoncé qu'en septembre, il y aurait deux périodes allouées au projet ALPHA pour du dénombrement flottant. L'équipe ALPHA jubilait. On avait oublié ce point-là, avec tous nos problèmes; ou plutôt, nous l'avions mis en veilleuse.

L'équipe ALPHA décide de mettre la main à la pâte pour imprimer toutes les feuilles requises, les plastifier et les

réunir en cahier; sinon, on ne finira pas. Justement, la fin de l'année arrive trop vite. Le chercheur décide de finir seul le travail, durant les vacances et de rencontrer Réjeanne pour lui remettre le tout et voir avec elle comment utiliser les différents cahiers.

C'est avec nostalgie et tristesse que cette équipe s'est dissoute. Deux des membres partaient et deux restaient à l'école. Notre mission accomplie nous laissait un bon goût de réussite, mais en même temps, le regret de ne pouvoir monter ensemble d'autres projets.

Le temps, notre obstacle toujours présent, obligeait le chercheur à finir seul, une partie du travail, durant les vacances, mais ce n'était pour lui qu'un bien mince inconvénient.

Il faut préciser qu'à la fin de l'année, durant les dernières journées de planification, Réjeanne a été nommée responsable du projet ALPHA pour l'année 1987-88. C'est elle qui implantera le projet et bénéficiera des deux périodes de libération à cet effet. Ce choix des enseignants de l'unité est judicieux car Réjeanne a participé à l'élaboration du projet et elle en connaît bien l'esprit.

4 - Choix des procédures d'évaluation:

Étant donné qu'en recherche-action on se remet continuellement en question après chaque étape, on a évalué les actions posées pour voir si nos objectifs étaient atteints ou non. Quand nous n'étions pas satisfaits, nous renégocions, discutions et préparions notre nouvelle étape.

Comme cette recherche se fait en spirale, plusieurs fois on a dû planifier, exécuter, recueillir des données puis évaluer avant de préparer les nouvelles choses à faire. Ainsi, l'équipe ALPHA pouvait savoir si elle était dans la bonne direction et quelle était sa vitesse de croisière, en comparant avec le schéma de recherche.

Tout au long de la recherche, nous avons utilisé ce genre d'évaluation formative. On regardait d'abord les objectifs qu'on s'était fixés à la dernière rencontre. Puis on vérifiait si chacun avait accompli sa tâche respective et quels en étaient les résultats. Finalement, le chercheur avait toujours une série de questions à poser qui remettait tout le monde en déséquilibre. Ex.: Pourquoi as-tu fait ça? Comment y es-tu arrivé? Es-tu certain que c'est le but qu'on visait? Peux-tu me dire pourquoi tu as pris cette

décision ou fait cette démarche? Ne pourrait-on envisager une autre solution? etc.

Les co-chercheurs posaient aussi beaucoup de questions et le chercheur notait tout au cahier de bord. On pouvait ainsi revenir sur les décisions déjà prises et se remettre en question. De plus, en suivant le schéma de la recherche, on pouvait voir où nous en étions.

Nous avions aussi convenu de faire une évaluation sommative de notre expérience, à la fin de l'année, avant de nous quitter. En regardant le schéma de la recherche, nous avons repassé les étapes, une à une, pour voir si nous avions bien fait tout ce qui était prévu. Nous en sommes venus à la conclusion que nous avions fait ce qu'il est convenu d'appeler une recherche-action, que notre but visé était atteint et que nous étions satisfaits du résultat, compte-tenu de toutes les contraintes auxquelles nous avions eu à faire face.

Synthèse de la phase II: Instrumentation

La sélection des procédures s'est faite en tenant compte de la disponibilité des membres de l'équipe ALPHA.

Des délais furent fixés, puis on s'est réunis pour une mise en commun. Ces rencontres servaient aussi à maintenir la motivation. Le choix de l'équipe ALPHA s'est arrêté sur un projet d'alphabétisation scolarisante. Il a fallu convaincre le directeur d'unité pour obtenir une libération de périodes en vue d'implanter du dénombrement flottant.

Les tâches ont été distribuées et un échéancier opérationnel fut fixé. Les délais de livraison nous ont toutefois retardés d'un mois. Notre choix s'est porté sur une méthode syllabique de type individualisé que nous avons dû modifier, en partie. Cette décision a exigé un nouveau partage des tâches.

Pour évaluer notre action, nous avons choisi de regarder les objectifs spécifiques fixés d'une réunion à l'autre et de voir comment chacun les avait atteints. De cette évaluation découlait l'orientation des nouveaux objectifs pour suivre le schéma de recherche présenté par le chercheur. Le projet initial ne prévoyait pas l'implantation, mais pour la compréhension du présent document, la phase III en fait état.

Phase III - Application:

1 - Implantation du projet.

Bien que non prévue au départ, cette implantation s'est faite en septembre 87, par Réjeanne, seule. Elle connaissait déjà sept analphabètes identifiés l'année précédente. C'est donc avec trois de ces élèves qu'elle a commencé l'expérience.

Le chercheur n'était plus sur place, ayant été transféré dans une autre polyvalente. Il revenait à son ancienne école une fois par semaine pour s'informer comment allait le projet. À la fin de septembre, coup de théâtre: le chercheur apprend que de nouveaux crédits sont disponibles et qu'on va réouvrir la classe MSA; sa classe MSA, comme il dit. Ayant demandé d'exercer son droit de retour à son école d'origine, le chercheur revient à Carrefour au début d'octobre.

L'équipe semble très contente de le récupérer car de nombreux autres projets flottent dans l'air et on a besoin de lui. Il se réinsère vite dans l'équipe de l'unité VI.

Le projet ALPHA va bon train. La nouvelle se répand vite chez les élèves; plusieurs demandent s'ils peuvent bénéficier de ces cours privés.

Les élèves qui sont sortis de leurs cours respectifs pour aller travailler en alphabétisation sont tout heureux. Ils ont l'impression d'être en congé durant ces rencontres, même s'ils y travaillent très fort.

Les parents de ces élèves sont prévenus par téléphone; Réjeanne leur explique ce qui se passe et demande leur collaboration pour l'étude à la maison, le soir.

À la première rencontre des parents, en novembre, les éloges fusent de partout. Enfin, quelqu'un a décidé de prendre leur enfant en main et de lui montrer à lire et à écrire. Auprès de certains parents, il faut aussi démystifier l'analphabétisme, car ils croient que l'hérédité y est pour quelque chose.

D'autres parents demandent si leur enfant ne pourrait pas jouir de ce programme spécial. Il faut leur expliquer qu'il est réservé aux analphabètes et n'est donc pas disponible pour les élèves qui fonctionnent déjà au niveau

d'une troisième année du primaire.

Dans son plan d'action pour la réussite scolaire, le chef de groupe a maintenu comme objectif: priorité aux analphabètes dans le but de les rendre le plus autonomes possibles. L'équipe emboîte le pas même si cela demande un surcroît de travail pour certains. On maintient en vigueur les stratégies employées l'année précédente vu qu'elles ont donné de bons résultats. Seules quelques modalités d'application sont changées.

Réjeanne demande aux enseignants de l'unité d'observer les nouveaux élèves et de lui référer ceux qui ont besoin d'alphabétisation. Quatre nouveaux cas sont dépistés.

En novembre, un analphabète quitte la région. Il nous en reste dix. Réjeanne les rencontre par groupe de trois ou quatre pour deux périodes de 75 minutes par neuf jours. Comme elle suit le rythme de chacun, tout le monde n'est pas rendu au même endroit. La période de 75 minutes est découpée par petits blocs d'environ quinze minutes. On y fait du décodage syllabique, de la lecture, de l'écriture, des petites dictées, des travaux de compréhension et des petites compositions, dès que possible. Ex.: Écrire un petit mot à

un copain de la classe pour lui demander où il demeure. La réponse de ce dernier oblige à une lecture très motivante. Ce que les élèves préfèrent, c'est l'atmosphère qui règne dans cette classe. On a le temps de parler, de discuter, de s'informer, d'échanger. Et tout cela se fait dans le calme, avec humour. Personne ne rit des erreurs de l'un ou de l'autre. Les élèves prennent ces apprentissages au sérieux. Quand le chercheur s'informe auprès de l'un ou l'autre de ces analphabètes pour savoir comment vont ces cours, on lui répond avec un grand sourire que c'est "super". Dans leur langage, les jeunes traduisent que c'est une expérience très positive pour eux.

Puisque Réjeanne enseigne déjà à la plupart de ces élèves dans les cours de français, c'est facile pour elle d'assurer un suivi. En classe, face aux élèves, elle ne leur donne que des défis qu'ils sont capables de relever. Elle augmente les difficultés au fur et à mesure que les élèves acquièrent de nouvelles notions d'alphabétisation. Pour les autres élèves, Réjeanne communique leurs progrès à leur professeur de français qui fonctionne sensiblement de la même façon en classe. Ces communications se font aux pauses ou aux dîners, puisqu'on est tous dans la même salle d'enseignants.

2 - Cueillette de données pour la mesure:

Tout au long de l'année, le chercheur s'est informé des progrès réalisés par les élèves. De plus, il s'informait à Réjeanne, du fonctionnement du projet, pour savoir si la formule était bonne, si le matériel était vraiment adéquat, s'il fallait imprimer d'autres cahiers, etc.

Selon Réjeanne, la formule était excellente puisqu'elle donnait de bons résultats. "La méthode AS répond bien aux besoins de nos jeunes et le matériel est suffisant; de plus, les élèves aiment travailler avec ce matériel". Ces commentaires de Réjeanne démontrent que notre choix a été judicieux.

À la fin de l'année, les dix analphabètes avaient bénéficié du service et six d'entre eux pouvaient maintenant lire et écrire comme des élèves de fin 3e année du primaire. Pour quatre autres élèves, il faudrait continuer le processus en 88-89, avec la même formule.

Synthèse de la phase III: **Application**

Le modèle employé prévoyait quatre phases, mais la recherche portait uniquement sur les deux premières, tel qu'énoncé précédemment.

L'implantation du projet n'était donc pas prévue au début de cette recherche. Toutefois, nous croyons maintenant qu'en avoir parlé brièvement peut aider à la compréhension de tout ce qui s'est passé au niveau de l'équipe de recherche. Comme un des objectifs de l'équipe était de susciter la prise en charge, Réjeanne a décidé qu'elle ne pouvait se contenter de planifier et préparer le projet, mais qu'elle allait l'implanter.

PHASE IV - Résultats

Avant de présenter les résultats obtenus, rappelons que la présente recherche ne prévoyait que les phases I et II: le diagnostic et l'instrumentation. Toutefois, parler de l'implantation de façon anecdotique avait pour but de faciliter la compréhension du texte.

Rappelons aussi les méthodes de cueillette de données utilisées: le questionnaire pour le dépistage des analphabètes, le cahier de bord pour assurer la triangulation, les réunions et l'animation pour le feed-back et les téléphones à la maison pour s'assurer que les parents travaillaient dans le même sens que nous.

Les objectifs visés par cette recherche étaient de deux types: les objectifs d'action et les objectifs de recherche (voir page 15).

1- Impacts sur les objectifs d'action:

- Toute l'équipe s'est mobilisée autour d'un but commun: rendre les analphabètes de 1986-87 plus autonomes.
  C'était nouveau pour cette équipe. Avant la recherche, chacune travaillait pour soi et les projets communs étaient rares. De nouvelles habitudes de travail sont nées et chacun y a gagné. Les gens ont compris que l'union fait la force devant un problème à surmonter.
- Les intervenants ont modifié leur perception des analphabètes. Ils n'essayaient plus de les surprotéger; au contraire, ils les poussaient à agir et à devenir plus autonomes.

- Les parents ont appris à voir leur adolescent analphabète sous un autre angle; ils ont arrêté de se culpabiliser et ils ont collaboré avec les enseignants pour viser un même but: l'autonomie des jeunes.
- Un nouveau programme fut planifié et élaboré pour les analphabètes et la direction a réaménagé les tâches des enseignants pour en permettre l'application dès l'année suivante.

2- Impacts sur les objectifs de recherche:

a) <u>acquérir des savoirs nouveaux sur la recherche-action</u>

Nous nous sommes rendus compte que nous n'avions pas eu peur de nous remettre en question. Deux des participants ont avoué avoir appris à être plus transparents: i.e. accepter de dire ce qu'ils avaient fait et d'être évalués sans se sentir attaqués. Leur peur d'être jugés et qualifiés "pas bons" avait disparue. Ensemble, on a vite appris qu'on n'était pas là pour se juger les uns les autres, mais pour collaborer dans un but commun. Cette habitude de collaboration spontanée s'est vite installée dans l'équipe et nous n'avions pas envie de nous séparer, maintenant que nous avions atteint notre vitesse de croisière.

Nous avons créé une équipe que nous jugeons formidable. En plus de prendre part à cette recherche, nous étions devenus des collaborateurs. Ces liens qui se sont tissés entre nous, sont très forts. Il en est resté une belle amitié et une grande empathie, les uns envers les autres. Notre esprit de collaboration est tout de suite mis en éveil, dès que l'un des membres fait appel à son ancienne équipe ALPHA.

Le chercheur a appris que stimuler une équipe demande de la ténacité, de l'ingéniosité et beaucoup de persuasion.

L'habitude des rencontres et de la coopération a fait la force de cette équipe.

La grande sensibilité de chacun face aux anxiétés des autres nous a aussi été d'un grand secours, lors de l'insél'insécurité vécue, au milieu de la recherche. Sans ce support, le projet aurait sans doute avorté.

Nous sortons de cette recherche grandis et mieux préparés à faire face à d'autres défis dans notre vie professionnelle ou dans d'autres domaines.

Nous avons découvert que la recherche-action est riche en potentiel: riche, autant sur le plan de la recherche que sur celui de l'action dans le milieu. Riche aussi sur le plan de la formation des divers partenaires impliqués. Dans notre milieu, la recherche-action a amélioré la communication entre les participants, de façon significative.

Sur le plan de la recherche, elle permet de jeter plus de lumières sur les points vulnérables du système scolaire et sur le processus d'innovation lui-même. On dirait que les acteurs de la recherche-action travaillent sous un énorme projecteur. L'action dynamique et complexe de l'équipe peut ainsi être saisie par les observateurs, grâce à sa transparence.

Pour la formation, la valeur de la recherche-action est indéniable. Comme elle est un processus d'apprentissage, elle permet aux partenaires d'apprendre à apprendre, tout en acquérant de l'information. Pour arriver à implanter une innovation, nous avons été obligés de préciser, confronter et justifier continuellement nos gestes, nos projets et notre vécu quotidien. C'était pour nous, le moyen d'actualiser notre nouvelle équipe ALPHA. Notre défi était de bâtir et mettre en place un service nouveau pour

les analphabètes de l'école et nous l'avons relevé au prix de plusieurs batailles.

Sur le plan de l'action, la recherche-action est exigeante. Elle nous a continuellement plongés dans l'in-l'inconfort: il fallait, à la fois, rendre des comptes au monde des chercheurs et à nos collègues. Nous nous sommes donc posé une question. La recherche-action serait-elle une source de déséquilibre en même temps qu'elle tente d'instaurer un nouvel équilibre? Nous le croyons et nous sommes sortis plus forts de cette expérience, car ce déséquilibre continuel nous stimulait à chercher des réponses adéquates.

De plus, le chercheur a appris qu'il ne faut pas insécuriser les co-chercheurs par une documentation trop abondante, lors du partage de la recherche bibliographique. Cette abondance d'écrits peut causer la panique dans un groupe non averti, face à la omplexité du problème à résoudre. Il vaut mieux doser l'information pour laisser le temps aux co-chercheurs de l'assimiler graduellement.

Le travail en spirale nous a permis de savoir où nous en étions comme équipe. En regardant le schéma du chercheur, on savait tout de suite si on était dans la bonne direction

et à quelle vitesse on avançait.

Suite à cette expérience, le chercheur se promet bien de mieux définir ses priorités à l'avenir. De cette façon, il ne sera plus submergé par deux projets d'envergure, à mener de front. Il a appris, à ses dépens, que lorsqu'on veut donner priorité à l'un, c'est toujours au détriment de l'autre. Surtout, quand on veut que les choses soient bien faites.

D'autre part, il était essentiel pour le chercheur de respecter la confidentialité, tout au long du projet: tant du côté des co-chercheurs que du côté des analphabètes, eux-mêmes. Ce point étant clarifié avec chacun, plusieurs barrières sont tombées et une meilleure collaboration s'est établie.

De plus, le sourire et les signes approbateurs du chercheur ont sans aucun doute facilité bien des contacts et encouragé plusieurs à continuer. Il semble qu'une recherche-action efficace ne puisse se faire sans cette attitude de la part du chercheur. C'est presqu'un feed-back naturel, pourrait-on dire.

b) Susciter la prise en charge collective:

Le chercheur et l'équipe ALPHA ont appris que ceux qui désirent prendre en charge un problème identifié doivent accepter de vivre dans une phase d'insécurité saine et nécessaire à toute évolution.

Toutefois, un facteur a nettement aidé à contrer cette insécurité: c'est la collaboration du reste de l'équipe de l'unité VI pour mettre en place un service à court terme pour les analphabètes finissants. Sans cette aide extérieure, l'équipe ALPHA aurait dû investir beaucoup d'énergie et de temps pour combler cette lacune.

La grande flexibilité et l'adaptabilité des membres de l'équipe ont sans aucun doute permis d'éviter bien des heurts et des retards dans l'échéancier.

De plus, on sentait tout au long de la recherche que les participants avaient bien en main la responsabilité de leur portion de travail à effectuer. C'était important pour chacun de pouvoir dire: "je l'ai fait!"

Le chercheur a observé que le projet ALPHA a augmenté la participation des co-chercheurs dans la prise de décision à l'intérieur de leur secteur de responsabilité. Cette recherche a aussi augmenté le nombre d'interactions et l'influence des participants envers le reste de l'équipe de l'unité VI.

c) **Favoriser des actions communes:**

L'équipe ALPHA a décidé de répondre à certains besoins des analphabètes. On a d'abord répondu à leur besoin de savoir lire et écrire, en plus de les aider à devenir plus autonomes. Cette opération s'est réalisée dans une atmosphère amicale, sans compétition, tout en essayant de les revaloriser pour que l'espoir naisse en ces jeunes.

Toute notre expérience d'équipe est unique et non comparable à d'autre travail du genre. On a mis le focus sur les problèmes rencontrés durant notre projet, on a essayé d'en déterminer les causes, on a recommandé des alternatives et on a établi de nouveaux plans. Ainsi, on a mis sur pied des moyens à court terme pour aider nos analphabètes finissants, ce qui n'était pas prévu au départ.

Il nous apparaît évident qu'en recherche-action, la coopération est essentielle et qu'il n'y a pas de place pour la compétition. De plus, nous en concluons qu'il n'y a rien de mieux pour créer des liens au sein d'une équipe, que de faire des choses ensemble, hors du projet comme tel. On a su communiquer sur des registres différents et on a ainsi gardé un côté humain à cette recherche. On a appris beaucoup plus en étudiant l'effet de nos actions que si on avait mené ce projet de façon théorique et impersonnelle. En apprenant à nous serrer les coudes face aux difficultés, on a créé une équipe de collaborateurs dont l'énergie se renouvelait sans cesse.

3- Impacts sur les analphabètes:

- Ils sont sortis de leur anonymat et ont commencé à dire leur réalité aux élèves de leur groupe.
- Ils ont refusé l'aide de ceux qui voulaient faire les choses à leur place disant qu'ils étaient capables de se débrouiller.
- Ils ont développé un intérêt qui ne semblait pas exister face à l'apprentissage de la lecture.
- Ils ont découvert qu'être analphabète, ce n'est pas une maladie héréditaire.

- Ils ont découvert le plaisir d'apprendre et la joie d'être de plus en plus autonomes.
- Ils sont devenus moins dépendants de leurs parents. Ils ont appris à demander de l'aide pour savoir comment faire, au lieu d'exiger qu'on fasse tout pour eux.

Synthèse de la phase IV:

Après un an de travail, l'équipe ALPHA a fait un bilan positif de son expérience: chacun des membres de l'équipe a appris et a grandi, en apprenant à relever un défi commun.

L'impact créé par l'équipe ALPHA a provoqué de nouvelles sources d'énergie auprès de tous les intervenants. Il en est résulté une prise en charge des analphabètes par toute l'équipe de l'unité VI, de même que par les parents. Tout ce cheminement a été effectué dans un climat de collaboration.

Le but de la recherche était d'élaborer un projet d'alphabétisation avec une équipe d'enseignants. Ce projet a pris la forme de recherche de matériel didactique et de stratégies pédagogiques pour améliorer l'autonomie des

élèves, tout en visant l'implication de tous les intervenants.

Le modèle de recherche retenu et le cadre théorique défini ont guidé les actions du chercheur tout au long de cette recherche. Il en est résulté l'implantation d'un programme d'aide individualisée pour les analphabètes à l'école.

Selon nous, le fait d'avoir un mandat clair avant le début de la recherche, fut un des premiers facteurs de réussite. L'équipe ALPHA avait un but bien défini et elle était appuyée par le directeur et le personnel de l'unité.

L'évaluation, tout au long du processus, a grandement contribué à mener l'équipe au but visé. Cependant, nous croyons que c'est la volonté de réussir, coûte que coûte, qui a poussé l'équipe ALPHA à poursuivre la recherche malgré les embûches. Loin de nous arrêter, la menace de dispersion de l'équipe nous a poussés à travailler avec plus d'ardeur, une fois le choc absorbé.

Rédaction du rapport:

Il fut entendu que le chercheur rédigerait seul le rapport de recherche après l'implantation du projet, à l'automne 88. Cette rédaction serait basée sur les nombreuses notes consignées au cahier de bord par le chercheur et sur ses observations.

Cette rédaction a nécessité beaucoup plus de temps que prévu, à cause des nouvelles fonctions du chercheur. Étant donné que Bernard ne se représentait pas comme chef de groupe, à l'unité VI, pour l'année 1988-89, c'est vers le chercheur que l'équipe s'est tournée. Celui-ci a accepté de relever le défi. Il ne croyait pas que l'étalement des programmes de sec.I l'accaparerait à ce point. Il faut spécifier qu'à compter de septembre 89, à l'unité VI, certains élèves pourront commencer le programme de sec.I, puisqu'il a été étalé sur trois ou quatre ans, selon les matières. Après avoir assisté à des sessions de formation comme agent multiplicateur, le chercheur a donc dû piloter plusieurs équipes qui ont accepté de travailler à l'étalement de ces matières.

C'est ainsi que se termine le compte-rendu de ce qui s'est passé durant les quatre phases de la recherche.

CONCLUSION

Comme on a pu le constater tout au long de ce rapport de recherche, une équipe de co-chercheurs formée dans une Polyvalente de l'Outaouais a relevé le défi qu'elle s'était fixé: créer un service spécial pour les analphabètes de son école en impliquant tous les intervenants.

Tout en suivant les différentes étapes d'une recherche-action, l'équipe ALPHA a appris à devenir de plus en plus efficace dans ses efforts pour résoudre un problème. Le chercheur a aidé les co-chercheurs à voir la profondeur du problème qui existait dans le milieu et ensemble, ils ont appris à le solutionner. Ils ont analysé la situation, diagnostiqué les problèmes, changé les procédures en cours, se sont remis en question et ont reformulé leurs objectifs tout en poursuivant leur but premier, bien identifié.

Ce défi qu'ils s'étaient donné, ils l'ont relevé et en plus de créer un service spécialisé pour les analphabètes,

ils sont devenus des collaborateurs hors-pair et des agents multiplicateurs de développement dans leur milieu.

Pour l'équipe de recherche, il est impensable qu'au Québec, on continue de scolariser des élèves durant une dizaine d'années et qu'en bout de ligne, ils soient analphabètes. Pourquoi attendre que l'éducation des adultes les prenne en charge? On devrait sans doute changer des programmes et/ou des façons de faire, mais il faudra qu'une sensibilisation soit faite au niveau du M.E.Q. dans la perspective d'une nouvelle planification des programmes.

De plus, il serait souhaitable de poursuivre des recherches dans le but de créer du matériel spécifique à la clientèle de l'Outaouais, étant donné qu'elle côtoie les ontariens de langue anglaise. Nous ne voulons pas angliciser les analphabètes, mais ceux-ci utilisent tellement de régionalismes de souche anglaise, qu'il importe de souligner le fait et de s'en préoccuper.

En terminant, qu'il nous soit permis de suggérer une recherche qui veillerait à créer un ou des centres d'alphabétisation populaire situé(s) dans nos grands centres d'achats, comme service à la population analphabète. On

pourrait, y montrer à lire, bien sûr, mais on y inciterait aussi les gens à prendre conscience de la dominance de la classe scolarisée et on leur donnerait les moyens pour sortir de cette domination.

BIBLIOGRAPHIE

BATAILLE, M. (1983), "Méthodologie de la complexité", dans Pour, no 90, juin-juillet, pp.32-36.

BOYER, Bernard et al. (1982). "L'éducation des adultes", dans Québec français, no 48, déc., pp. 33-53.

CARTIER, Roger et HOULE, Gilles. (1981), La clientèle analphabète: une première recherche des besoins exprimés. Quelques histoires de vie. C.E.C.M. Service de l'éducation des adultes. 221 pages.

COHEN, Louis and MANION, LAWRENCE, (1980), Research methods in education, London: Croom Helm, 328 pages.

FREIRE, Paulo (1974), Pédagogie des opprimés, Paris: Maspero, 202 pages.

GRAWE, Nancy E., (1978), Working with the functionnaly illiterate adult. Talk presented to the IRA Convention, Cincinnati, Ohio, October, 8 pages.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, (1982a), Alpha 80, compte-rendu du séminaire sur l'alphabétisation populaire. M.E.Q., D.G.E.A., Québec, 235 pages.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, (1982b), Pratiques d'alphabétisation. M.E.Q., D.G.E.A., Québec 408 pages.

HAUTECOEUR, Jean Paul, (1982c), Alpha 82: Recueil d'articles sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur. M.E.Q., D.G.E.A., Québec, 422 pages.

LE BOTERF, Guy, (1981), L'enquête-participation en question, (S.l.) Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. Pages 39-46 et 257-279.

LEWIN, Kurt, (1946), "Action research and minority problems", dans Journal of social issues, vol 2, (4) pp. 34-46.

OLIVER, Bernard, (1980), "Action research for inservice training", Educational leadership, vol. 5, pp. 394-396.

POTHIER, Nicole, (1981a), Les méthodes d'alphabétisation: analyse, critique et discussions. E.D.A., D.G.E.A., M.E.Q., No. doc. 38-1214, 32 pages.

POTHIER, Nicole, (1981b), Les méthodes d'alphabétisation: 11 fiches descriptives, E.A.D., D.G.E.A., M.E.Q., 54 pages.

POTHIER, Nicole, (1981c), Trois approches pédagogiques pour l'alphabétisation; compte-rendu d'allocutions présentées à l'atelier-thème sur les méthodes et outils en alphabétisation. M.E.Q., D.G.E.A., Québec, No doc. 38-1216, 45 pages.

POTHIER, Nicole, (1981d), Et bientôt...arrive le temps d'évaluer l'intervention en alphabétisation... Comment le faire?, M.E.Q., D.G.E.A., Québec, No doc. 38-1218, 52 pages.

RAPOPORT, N.Robert, (1973), "Les trois dilemmes de la recherche-action", Connexions, Psychologie sc.humaines, no 7, pp 115-131, traduit par Michèle Fructus.

SANDFORD, Nevitt, (1970), "Whatever happened to action research", Journal of social issues, vol. 26, no 4

SHERWOOD, P. Frank, (s.d.) "Some perspective for learning organizations", Washington, D.C. Public affairs center. Univ. of Southern California.

TABA, Hilda et coll., (1985), "Action research as a technique of supervision". Educational leadership, May, 5 pages.

WHYTE, William et coll., (1964), On the theory and practice of action research, dans Action research for management, Homewood, Illinois, Richard, D. Erwin - The Deorcey Press, chap XIV, pp. 183-222.

Annexe 1

Polyvalente Le Carrefour

Unité VI

Dépistage des élèves analphabètes.

Avez-vous dans votre groupe des élèves qui répondent aux critères suivants?
- âgés entre 15 et 18 ans
- incapables de lire pour se débrouiller
- écrivent au son
- sont incapables d'écrire un message tranmis verbalement

oui_____ non_____

Si oui, remplir cette feuille et la remettre au bureau de la secrétaire, le plus tôt possible.

Identification de l'élève:

Nom: _____ Prénom: _____

date de naissance: _____ groupe: _____

Identification du problème:

Quelles sont les difficultés rencontrées dans votre cours?

_____

_____

_____

Identifiez à quel niveau il se situe, selon vous:

____ décodage syllabique

____ mots lus globalement

____ devine par le sens de quelques mots

____ écrit au son

____ mêle des lettres : EX. _____

____ mêle:minuscules et majuscules quand il écrit

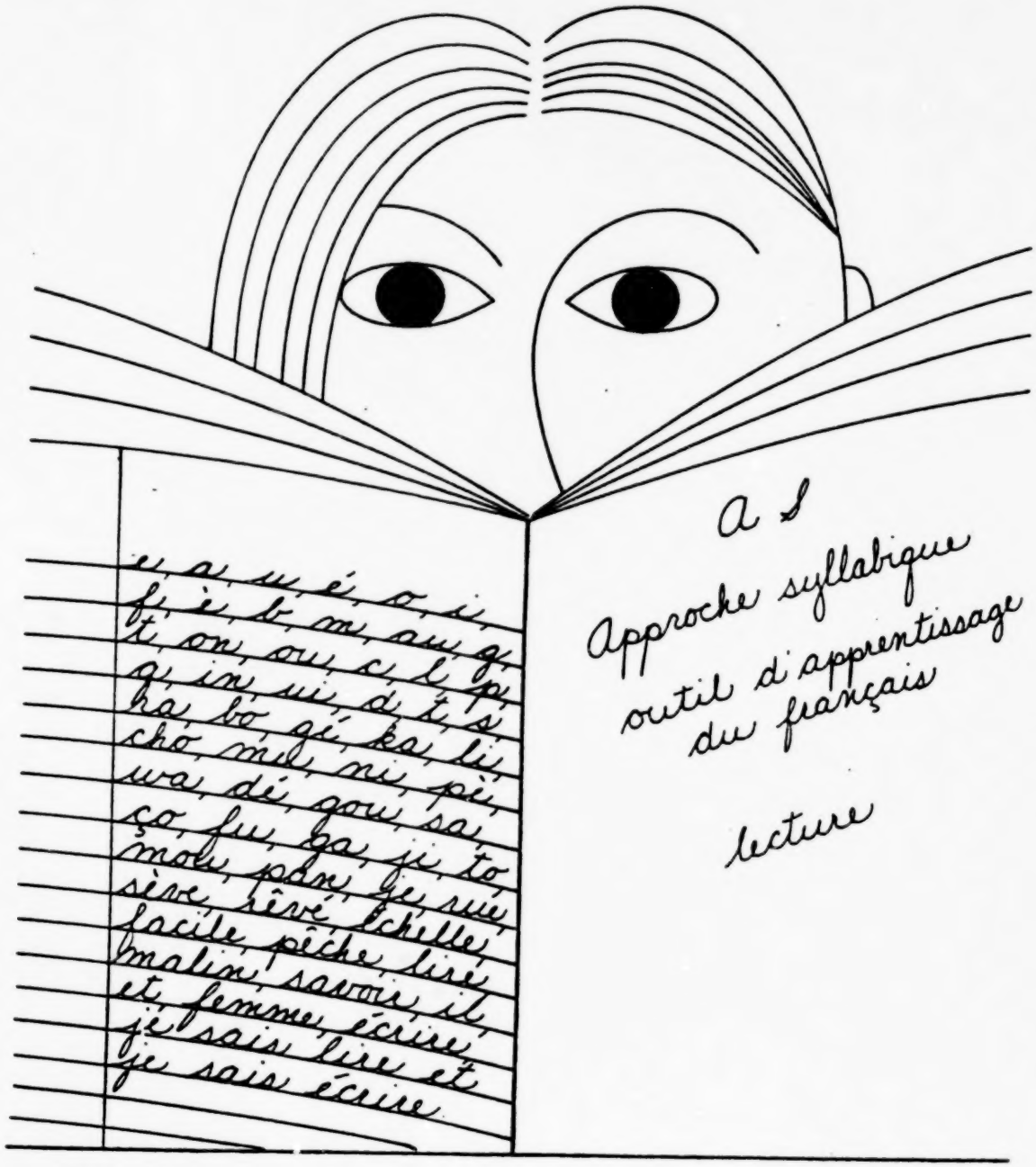
____ incapable de construire une phrase écrite

____ incapable de suivre un texte

____ incapable de remplir un questionnaire

____ incapable de prendre des notes de cours

Annexe 2



A I

Approche syllabique outil d'apprentissage du français

lecture

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

CÉCM SERVICE DE L'EDUCATION DES ADULTES
Septembre 1981

1ère Partie
Etape I
Leçons 1 à 6

21.50740

Objectifs

1ère partie

Etape I :

- L'étudiant sera en mesure de lire des phrases et des mots contenant des syllabes directes formées avec les consonnes c, p, s, m, f, r, l, n et avec les voyelles a, e, i, o, u, y, é et le son "ui".

- L'étudiant sera en mesure de reconnaître et écrire le mot clé : "il".

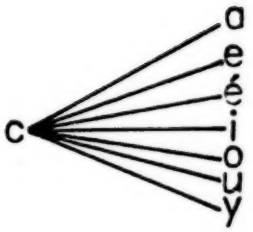
- L'étudiant sera en mesure de transcrire les mots avec les syllabes directes lui permettant toutefois un minimum d'erreur sur les lettres muettes.

- L'étudiant sera en mesure d'écrire son nom.

Leçon I

c = *c*

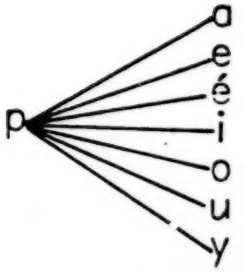
café



ca, co, cu

p = *p*

pipe

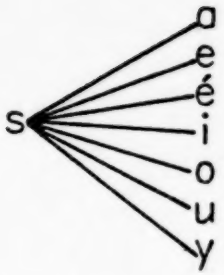


pa, pe, pé, pi, po, pu, py

cape	pipe	papa	pie
copie	copié	cas	coco
pot	pape	épi	pas

Leçon 2

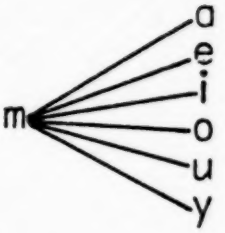
s = *s*



serpent

sa, se, sé, si, so, su, sy

m = *m*



maison

ma, me, mé, mi, mo, mu, my

mi, ca, so, pe, co, pi, si, su,
cu, po, se, ma, sé, sy, pa, sa,

sué,	mie,	ami,	passé,	pomme,
camé,	coma,	cassé,	commis,	âme,
passe,	mime,	mémo,	masse,	momie,
mot,	homme,	myopie,	myope,	Pipo.

A S

Approche syllabique

outil d'apprentissage du français

exercices

1ère Partie
Etape III
Leçons 16 à 26

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

CÉCM

SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES
Septembre 1981

21.50745

Original

Exercices de revision

Leçons 19 à 23

Exercice 1 : Ajouter les lettres muettes:

broderi_	requi_	gigo_	maladi_
brui_	bibliot_èque	cachalo_	céliba_
brasseri_	bor_	tô_	_orloge
bra_	dè_	mor_	géni_
brebi_	fruiteri_	Pâque_	nui_
crapau_	fricassé_	cat_olique	Gille_
crédi_	draperi_	poteri_	discot_èque
cro_	fraca_	prè_	mat_ématique_
frui_	dra_	prédir_	spor_
_ abiter	drôleri_	gro_	_orloger
pla_	drê_	gri_	tricheri_
sucreri_	mépri_	gra_	trui_
Deni_	pri_	grelo_	trè_
peti_	plutô_	trico_	vitreri_
forê_	t_éière	patri_	_uître
pa_	chocola_	t_éâtre	clima_
circui_	por_	paraplui_	flo_
préci_	garderi_	biscui_	plui_
géométri_	_uit	copi_	plu_
généalogi_	solda_	for_	_élène

Exercices de revision

Leçons 19 à 23

Agrandi

Exercice 1 : Ajouter les lettres muettes:

broderi_	requi_	gigo_	maladi_
brui_	bibliot_èque	cachalo_	céliba_
brasseri_	bor_	tô_	_orloge
bra_	dè_	mor_	géni_
brebi_	fruiteri_	Pâque_	nui_
crapau_	fricassé_	cat_olique	Gille_
crédi_	draperi_	poteri_	discot_èque
cro_	fraca_	prè_	mat_ématique_
frui_	dra_	prédir_	spor_
_ abiter	drôleri_	gro_	_orloger
pla_	prê_	gri_	tricheri_
sucreri_	mépri_	gra_	trui_
Deni_	pri_	grelo_	trè_
peti_	plutô_	trico_	vitreri_
forê_	t_éière	patri_	_uître
pa_	chocola_	t_éâtre	clima_
circui_	por_	paraplui_	flo_
préci_	garderi_	biscui_	plui_
géométri_	_uit	copi_	plu_
généalogi_	solda_	for_	_élène

Original

Exercice 5 : Ajouter la bonne syllabe :

er - ei - ez

r_ _ -de-chaussée	sabli_ _	greni_ _
potag_ _	fabriqu_ _	pi_ _
ch_ _	passag_ _	pruni_ _
lég_ _	cordonni_ _	épici_ _
polici_ _	offici_ _	ass _ _
charcuti_ _	n_ _	jardini_ _
ateli_ _	écoli_ _	pâtissi_ _

Exercice 6 : Séparer les mots :

1- Cecircuitd'autobusn'estpaspratique.

2- Mamèreprépareralerepasdèsquetuarriveras.

3- LepetitdeMoniqueestàlagarderielemercredi.

4- Tafêteestlequatorzemars.

5- Cerapportesttrèsprécis.

Exercice 5 : Ajouter la bonne syllabe :

er - ed - ez

r_ _ -de-chaussée	sabli_ _	greni_ _
potag_ _	fabriqu_ _	pi_ _
ch_ _	passag_ _	pruni_ _
lég_ _	cordonni_ _	épici_ _
polici_ _	offici_ _	ass _ _
charcuti_ _	n_ _	jardini_ _
ateli_ _	écoli_ _	pâtissi_ _

Exercice 6 : Séparer les mots :

1- Cecircuitd'autobusn'estpaspratique.

2- Mamèrepréparera lerepasdèsquetuarriveras.

3- LepetitdeMoniqueestàlagarderielemercredi.

4- Tafêteestlequatorzemars.

5- Cerapportesttrèsprécis.